Niveau(x) d'enseignement: 2 Numéro EDUQ : 8370097
Centre d'intérêt: 270

Grégoire, Réginald,1934-.

Fondements et orientations d'une politique d'intervention éducative auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés / Réginal Grégoire. -- [Québec] : Ministère de l'éducation du Québec, Direction des politiques et plans, 1977.
94 f. ; 28 cm.

Code: 28-1242. Bibliographie: f. 88-94.

Cote Dewey: 372.21'09714/G819f Cote LC: LA/418/.Q3

Descripteur(s): *Milieu défavorisé *Plan de développement *Elaboration de programmes *Programme d'enseignement *Objectifs d'éducation *Préscolaire (Niveau)

Identificateur(s) de nom: *Maternelle-maison (Programme) *Maternelle-animation (Programme) *Maternelle-classe (Programme) *Saperlipopette (Programme)

Identificateur(s) de sujet: *Maternelle quatre ans

Deux questions centrales orientent la conception de ce document: qu'est-ce qui justifie une intervention particulière auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés dans le domaine de l'éducation? dans quel sens une telle intervention devrait-elle s'orienter au cours des prochaines années? Tout en faisant le point sur la situation actuelle, l'auteur s'efforce de poser les bases d'un plan de développement des interventions éducatives destinées à ce type de clientèle.

Un premier chapitre rappelle les courants de pensée et les événements qui ont marqué, aux Etats-Unis, en Grande-Bretagne et dans le reste du Canada aussi bien qu'au Québec, le développement d'interventions auprès des enfants de quatre ans. Suit un examen rapide des divers projets actuellement expérimentés au Québec: maternelle-classe, maternelle-maison, maternelle-animation, garderie, saperlipopette, etc. L'auteur dégage de ces données, en un troisième chapitre, les principales raisons justifiant une intervention auprès de cette clientèle puis esquisse un schéma d'expérimentation et d'action. Les recommandations sont groupées en un dernier chapitre.

Soulignant l'importance d'un développement précoce de l'enfant et le caractère inégalitaire de la société contemporaine, l'auteur reconnaît le bien-fondé des interventions au niveau préscolaire. Il propose une approche évolutive, expérimentale et sectorielle qui prendrait les traits suivants: des objectifs ccextensifs à toute la personne, des formules concrètes diversifiées, une priorité aux enfants les plus défavorisés, une participation effective de la famille, une considération positive pour le milieu social et familial, une

intervention au niveau des zones plutôt qu'à partir d'une sélection des individus.

Type de document: r
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8370097

Norman Ryan

GOUVERNEMENT DU QUÉBEC
MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION
DIRECTION DES POLITIQUES ET PLANS

FONDEMENTS ET ORIENTATIONS D'UNE POLITIQUE D'INTERVENTION ÉDUCATIVE AUPRÈS DES ENFANTS DE QUATRE ANS DES MILIEUX DÉFAVORISÉS

JUIN 1977

RÉGINALD GRÉGOIRE

28-1242
Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec. G1R 5A5

E D U Q 8370097

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC

FONDEMENTS ET ORIENTATIONS D'UNE POLITIQUE D'INTERVENTION EDUCATIVE AUPRES DES ENFANTS DE QUATRE ANS DES MILIEUX DEFAVORISES

Réginald Grégoire

Direction des Politiques
et Plans

Le 20 juin 1977

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
3e étage
Québec, G1R 5A5

Ce travail a été préparé à la demande de la direction des Politiques et Plans dans le but de faire le point sur la situation de l'éducation des enfants de quatre ans de milieux défavorisés.

Il servira de base à la préparation d'un plan de développement des interventions à ce niveau.

REMERCIEMENTS

Plusieurs personnes, par leurs informations, leurs réflexions et leurs encouragements, ont rendu ce travail possible. Chez celles avec qui j'ai pris contact, peu nombreuses au total parmi toutes celles qui m'ont stimulé et soutenu dans ce travail, j'ai rencontré dans tous les cas beaucoup d'intérêt et une remarquable disponibilité. Je leur en suis vivement reconnaissant.

Qu'il me soit permis de remercier d'une façon toute particulière madame Marie Giroux, de la direction des Politiques et Plans du ministère de l'Education, qui m'a facilité l'accès à une abondante documentation, a répondu avec patience à mes nombreuses questions et a pris une part active à toutes les étapes de la préparation de ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à la secrétaire de madame Giroux, madame Nicole Tremblay, qui m'a rendu divers services, ainsi qu'aux personnes qui ont dactylographié avec célérité et application les textes ou enregistrements que je leur ai transmis, soit madame Lyne McCarthy, mademoiselle Johane Voyer et, d'une façon toute particulière, madame Marie-Paule Dion.

TABLE DES MATIERES

REMERCIEMENTS 1

TABLE DES MATIERES 2

INTRODUCTION 5

CHAPITRE 1: CONTEXTE GENERAL ET APPROCHES MAJEURES 11

1.1 Essai d'appréhension d'un contexte à travers une série d'événements significatifs 11

1.1.1 Aux Etats-Unis 12
1.1.2 En Grande-Bretagne et dans diverses organisations internationales 15
1.1.3 Au Canada 16
1.1.4 Au Québec 20

1.2 Une politique inspirée par trois approches majeures 23

1.2.1 Une approche évolutive 23
1.2.2 Une approche expérimentale 25
1.2.3 Une approche sectorielle 27

CHAPITRE 2: LES INTERVENTIONS EN COURS OU EN PREPARATION AUPRES DES ENFANTS QUEBECOIS DE QUATRE ANS: SITUATION ET REFLEXIONS 29

2.1 Interventions en cours ou en préparation ... 29

2.1.1 La maternelle-classe sous l'égide du ministère de l'Education 29
2.1.2 La maternelle-classe sous l'égide du ministère des Affaires sociales 33
2.1.3 La maternelle-maison 33
2.1.4 La maternelle animation 34
2.1.5 La garderie 35
2.1.6 Saperlipopette 36
2.1.7 Les initiatives hors-catégorie 38

2.2 Quelques constatations et réflexions 39

2.2.1 Des formules variées 39
2.2.2 Un modèle dominant 40
2.2.3 Des problèmes de coordination en perspective 41
2.2.4. Qui rejoint-on? 42
2.2.5 Que se passe-t-il dans les maternelles? 43
2.2.6. Combien cela coûte-t-il? 45

CHAPITRE 3: UN SCHEMA D'EXPERIMENTATION ET D'ACTION 47

3.1 Pourquoi intervenir? 47

3.1.1 L'importance d'un développement précoce 48
3.1.2 Un droit de l'enfant et un devoir de la société 49
3.1.3 Le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation 51
3.1.4 Le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes classes d'âge 52

3.2 Esquisse d'un schéma d'expérimentation et d'action 53

3.2.1. Les traits distinctifs de ce schéma 54

3.2.1.1 Des objectifs coextensifs à toute la personne 54
3.2.1.2 Des formules concrètes diversifiées 55
3.2.1.3 Priorité aux enfants les plus défavorisés 56
3.2.1.4 Une participation effective de la famille à sa réalisation 56
3.2.1.5 Une considération positive pour le milieu social et familial 58
3.2.1.6 Des interventions au niveau de zones plutôt qu'à partir d'une sélection d'individus 60

3.2.2 Quelques éléments plus concrets 61

3.2.2.1 Le public à rejoindre 61
3.2.2.2 Les types d'intervention à privilégier 63
3.2.2.3 Les activités et le matériel éducatifs 66
3.2.2.4 Le personnel 69
3.2.2.5 Les modes d'organisation et de fonctionnement 71
3.2.2.6 Les coûts 72

CHAPITRE 4: RECOMMANDATIONS 74

4.1 Concernant les fondements et les orientations d'une politique d'intervention 74

4.2 Concernant divers points spécifiques 80

4.2.1 Saperlipopette 80
4.2.2 L'évaluation et la recherche 84
4.2.3 La suite générale du présent travail 85

LISTE DES OUVRAGES CITES 88

LISTE DES TABLEAUX

. Tableau 1: Coût moyen et total, selon divers types de maternelles quatre ans, en 1976-77 46

. Tableau 2: Nombre d'enfants défavorisés de quatre ans à rejoindre au cours des quatre prochaines années 62

GRAPHIQUE 1: Plan schématique du document 9

INTRODUCTION

Depuis une quinzaine d'années, le Québec s'est doté de politiques et de moyens lui permettant d'accroître dans un délai très court et sur une vaste échelle l'ensemble de ses services éducatifs. L'effort a d'abord porté sur le groupe d'âge des jeunes de six à seize ans environ; il s'est cependant élargi rapidement aussi bien en amont, vers les plus jeunes, qu'en aval, vers les plus âgés.

Pour les plus âgés, on a transformé profondément un bon nombre d'institutions existantes et on en a fondé quelques autres pour donner naissance, essentiellement, au double réseau des collèges d'enseignement général et professionnel et de l'Université du Québec. En même temps, par diverses mesures d'ordre financier et administratif, on facilitait grandement l'accès à l'enseignement collégial et universitaire, public ou privé. D'autre part, surtout à partir de 1966, on lançait plusieurs projets d'envergure et on multipliait, à travers tout le Québec, les structures d'accueil destinées à favoriser l'éducation des adultes.

Pour les plus jeunes (en fait, seulement ceux qui avaient au moins cinq ans avant le 1er octobre de l'année en cours, car on verra plus loin que l'évolution a été profondément différente dans le cas d'enfants qui avaient alors quatre ans et moins), le véritable coup d'envoi paraît avoir été donné par la loi de 1961 concernant l'attribution de subventions aux commissions scolaires. Cette loi, en effet, prévoit, pour les commissions scolaires qui établissent des maternelles, la possibilité d'obtenir du gouvernement du Québec des subventions appréciables pour les frais d'administration, d'entretien et de personnel (Commission royale d'enquête sur l'enseignement, 1964, p. 80) (1).

---

(1) Les références complètes, avec indication, lorsque jugé nécessaire du chapitre ou d'autres détails, se trouvent à la fin du document, par ordre alphabétique.

Par la suite, le développement de maternelles à l'intention des enfants de cinq ans a été extrêmement rapide. Selon le Conseil supérieur de l'Education (1972), "pour l'année scolaire 1962/63 l'on comptait 17 186 élèves dans les classes maternelles des commissions scolaires et des écoles indépendantes" (P. 55), soit environ 12% de la classe d'âge. Quatre ans plus tard, en 1966, ce pourcentage avait presque quadruplé, passant à 44% de la classe d'âge, rejoignant ainsi plus de 60 000 enfants de cinq ans. Un autre quatre ans et voilà que le pourcentage des enfants rejoints par la maternelle a plus que doublé par rapport à 1966, dépassant maintenant 90% de la classe d'âge. L'année de croissance record semble avoir été 1968-69, l'augmentation ayant été de 34% sur l'année précédente (Ministère de l'Industrie et du Commerce, 1969, p. 259). Le pourcentage actuel se situe entre 95% et 98%.

Il est à noter que c'est maintenant le secteur public qui prend en charge à peu près complètement ce niveau du système d'éducation (i.e. à 98% environ); le secteur privé dispose essentiellement de maternelles ayant une vocation spéciale (i.e. s'occupant de diverses catégories d'handicapés ou centrées sur l'apprentissage du français pour les enfants dont la langue maternelle est autre).

Dans le secteur public, c'est à partir de 1970 que l'on commence à déceler les signes concrets d'une intention de franchir une nouvelle frontière temporelle. Cette année-là, en effet, le ministère de l'Education accorde une subvention à la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) pour lui permettre d'ouvrir, dans le cadre de son Opération Renouveau, quelques classes maternelle pour enfants de quatre ans. Ce soutien à la C.E.C.M. se poursuit au cours des années suivantes et, en sept ans, il s'étend progressivement à environ 40 commissions scolaires. Le chapitre 2 revient plus en détail sur ce développement. Pour le moment, soulignons que le critère premier et principal justifiant l'obtention d'une aide financière de la part du ministère de l'Education a été dès le début et est demeuré jusqu'à maintenant le fait que la commission scolaire entendait consacrer ces fonds à des services éducatifs organisés spécifiquement pour des

enfants de quatre ans appartenant à des milieux considérés comme défavorisés. Le contexte qui a conditionné et inspiré ces décisions mérite qu'on s'y arrête; nous consacrerons à ce sujet une bonne partie du chapitre 1.

Ainsi, la période 1970-1977 a permis d'expérimenter diverses formules, de procéder à des évaluations, de recueillir des informations sur ce qui se faisait et se pensait sous d'autres cieux dans le même domaine. Le temps est maintenant venu de faire le point d'une façon plus globale et plus précise et de jeter, si possible, les bases à partir desquelles pourra s'articuler le développement des prochaines années.

Le présent document se situe donc dans la ligne de choix d'ordre politique; ce qu'il tente de dégager, ce sont avant tout des fondements et des orientations de développement. Etant donné le caractère très épars et souvent incomplet des matériaux disponibles, on pourra considérer que certains passages relèvent davantage de la description de situations, du bilan, de la rétrospective historique ou de la pondération de résultats de recherche que de la définition politique proprement dite; à la réflexion, tous ces éléments, et même quelques autres relevant d'un plan d'action concret, sont apparus comme susceptibles de fournir autant d'éclairages nécessaires au développement progressif d'une politique appropriée.

Tout compte fait, quels que soient les chemins divers empruntés pour y parvenir, la question centrale à laquelle nous essaierons de répondre tout au long de ce document est la suivante:

Qu'est-ce qui justifie une intervention particulière auprès des enfants de quatre ans des milieux défavorisés dans le domaine de l'éducation et dans quel sens une telle intervention devrait-elle s'orienter au cours des prochaines années?

Cette question, abordée sous des facettes multiples, fera l'objet de quatre chapitres.

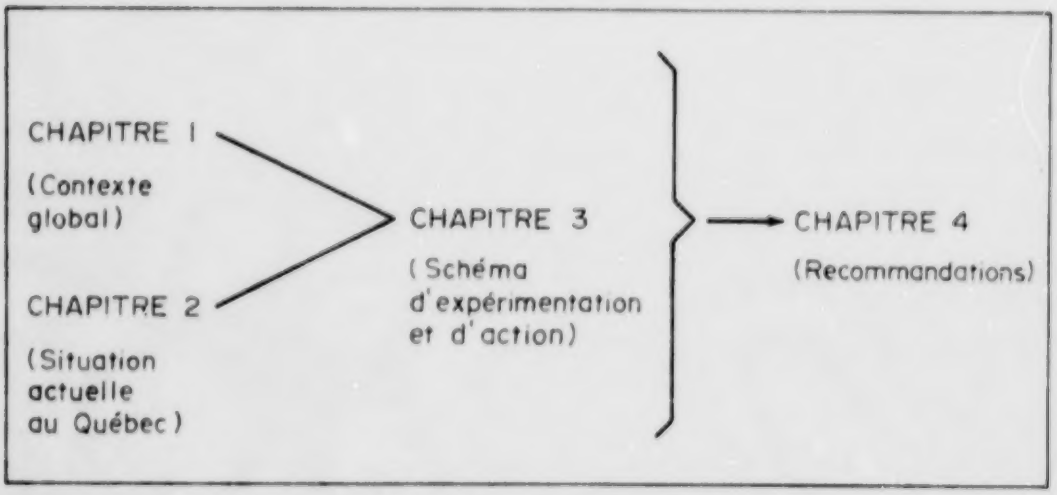
Comme nous l'avons déjà noté, nous ne partons pas de zéro: l'éducation préscolaire pour les enfants de quatre ans est déjà une réalité. Dans un premier temps, il nous paraît donc nécessaire d'effectuer un effort tout particulier de compréhension du contexte qui lui a donné naissance, fourni des orientations et insufflé un certain esprit. Ce qui culmine dans ce que nous appelons "un contexte" est en vérité une multitude de faits et d'événements d'ordre politique, sociologique et culturel qui sont porteurs d'une certaine signification; nous essaierons donc de recréer ce contexte en référant à quelques événements plus marquants et en dégageant la relation que nous y décelons avec une certaine façon de mettre en place une éducation organisée à l'intention des enfants de quatre ans vivant en milieu défavorisé. De cette analyse, nous tirons trois "approches" que nous considérons comme majeures pour la définition d'une politique québécoise.

Si le chapitre 1 se réfère à un contexte plutôt global et permet de dégager des approches de portée générale, le chapitre 2 constitue, en contrepartie, une description de la situation concrète existant au Québec. Le but de ce travail étant de circonscrire un dessein d'action et non d'abord d'informer, ce chapitre se termine, comme le premier, par quelques considérations plus larges; en l'occurrence, il s'agit de constatations, de points d'interrogation et de pistes de réflexion inspirés par une analyse de la situation.

Avec le chapitre 3, nous nous tournons résolument vers l'avenir. Nous essayons, en somme, de répondre à la question suivante: compte tenu, d'une part, du poids et de la signification du contexte dont nous percevons la présence et, d'autre part, de l'action en cours ou en gestation avancée que nous connaissons dans le domaine de l'éducation auprès des enfants de quatre ans vivant dans des milieux défavorisés, dans quel sens devrait-on aller? Après avoir donné les raisons qui, à notre avis, sont susceptibles de fonder une intervention de type éducatif, nous proposons ce que nous appelons "un schéma d'expérimentation et d'action".

Enfin, dans un quatrième et dernier chapitre, nous formulons une série de recommandations.

La structure et l'articulation logique du présent document peuvent donc être schématisées dans le graphique suivant.



Graphique 1: Plan schématique du document.

On voit donc que les chapitres 1 et 2 fournissent les assises requises pour l'élaboration du chapitre 3 et que l'ensemble de ces trois chapitres permet d'inférer les recommandations du chapitre 4.

Si nous reproduisons ici ce schéma, fort simple, ce n'est pas tant parce que nous le jugeons nécessaire au lecteur pour la compréhension du document que parce que nous le croyons valable comme point de départ pour la

construction d'un instrument de travail plus complexe en vue de la vérification de l'action et du réajustement des politiques au cours d'une phase ultérieure. Etant donné notre mandat, il ne nous paraît pas utile de nous attarder davantage sur ce point, sauf peut-être pour formuler une dernière observation: contrairement à ce qui peut sembler à première vue, les quatres chapitres ci-haut décrits sont étroitement interreliés et interdépendants et c'est en tenant compte de ce fait que l'action devra être sans cesse conduite et réinterprétée: ainsi, l'application d'une recommandation peut modifier le contexte qui, à son tour, influe sur un autre élément du schéma...

Service de la Recherche
1035, de Lachevrotière
8e étage
Québec. G1R 5A5

CHAPITRE 1

CONTEXTE GENERAL ET APPROCHES MAJEURES

1.1 ESSAI D'APPREHENSION D'UN CONTEXTE A TRAVERS UNE SERIE D'EVENEMENTS SIGNIFICATIFS

L'action éducative entreprise dans notre milieu depuis moins de sept ans auprès de jeunes enfants appartenant à des milieux considérés comme défavorisés a été, croyons-nous, fortement marquée dans ses origines et son développement, y compris le plus récent, par un ensemble de faits et d'événements que l'on peut rattacher à deux grands courants des années 60, l'un plus nettement "social" et l'autre plus nettement éducatif":

- la "guerre" à la pauvreté;
- la "découverte" de l'importance, sur tous les plans, des premières années de la vie.

Sous la pression de forces historiques plutôt singulières, ces deux courants sont souvent apparus, au cours des 15 dernières années, comme étant étroitement interreliés. Ainsi, par exemple, on a considéré comme un moyen privilégié de lutte contre la pauvreté le fait de favoriser chez un enfant de trois, quatre ou cinq ans les développements psycho-moteur et cognitif. Dans un avenir assez proche, il est probable que chacun de ces courants s'affirmera d'une manière plus autonome et se transformera à partir de critères internes propres foncièrement différents. Grosso modo, ce n'est pas ce qui s'est passé jusqu'à maintenant: maints événements, études et politiques ont davantage mis en relief l'interdépendance de ces deux courants que leur spécificité.

Ce fait a eu et continue d'avoir des conséquences extrêmement importantes pour l'action. C'est pourquoi nous voudrions, dans un premier temps, tenter de saisir ce contexte des années 60 et du début des années 70 en rappelant un certain nombre d'événements (au sens le plus

large du terme) que l'on peut considérer comme significatifs et éclairants. De façon à permettre une perception assez nette de l'ampleur du phénomène, nous puiserons ces événements dans l'histoire récente des Etats-Unis, de la Grande-Bretagne, de diverses organisations internationales, du Canada et du Québec.

1.1.1 Aux Etats-Unis

C'est au début des années 60 que des travaux fondamentaux tels que ceux de Hunt (1961) et de Bloom (1964) éveillent un large secteur de la conscience américaine à l'importance d'un développement maximum de l'intelligence dès les premières années de la vie de l'enfant. Un bref passage du livre de Bloom frappe même tellement l'opinion qu'on le trouve aussi souvent cité que beaucoup de paroles de personnages aussi célèbres que Benjamin Franklin et Abraham Lincoln (sans que l'on sache toujours, dans un cas comme dans l'autre d'ailleurs, ce qui a été dit exactement et quel est l'auteur véritable!). Dans le cas de Bloom, ce passage est à l'effet que, si nous nous référons au développement de l'intelligence d'une personne à 17 ans, on découvre qu'environ 50% de ce développement à pris place entre la conception et l'âge de quatre ans, un autre 30% environ entre l'âge de 4 et 8 ans et un dernier 20% entre l'âge de 8 et 17 ans (1964, p. 88).

A la même époque, divers travaux sociologiques tout aussi percutants (Sexton, 1961; Harrington, 1962; Riessman, 1962) sont largement repris et authentifiés par les divers média et sensibilisent toute l'Amérique à l'existence de larges zones de pauvreté et à la gravité de cette situation. Dans un climat international qui en est encore un de guerre froide, la rivalité entre les Etats-Unis et l'Union Soviétique, exacerbée par les succès spatiaux de cette dernière, est toujours vivace et constitue un autre facteur qui contribue à polariser la tension sur le développement des "ressources humaines". En 1963, aux Etats-Unis, il n'est pas tellement étonnant de trouver dans le premier paragraphe de la préface d'un livre important: "Le capital, les ressources naturelles, l'aide étrangère et aussi le commerce international jouent un rôle important dans le processus de croissance, mais aucun de ces éléments ne dépasse en importance le facteur ressources humaines" (Harbison et Myers, 1963, p. 7 de l'édition française).

La publication de ces études, et de plusieurs autres passées ici sous silence, alimente et stimule les reportages dans les grands média d'information, les campagnes de diverses organisations privées et les déclarations des hommes politiques. Aussi, en 1962, il est quasi inévitable qu'une conférence économique au sommet inscrive d'abord à son ordre du jour le problème de la pauvreté (Conference on Economic Progress, 1962).

Ce brassage d'idées et ce mouvement d'opinion, tout pénétrés de la nécessité de réduire les inégalités sociales et économiques et de développer au maximum les potentialités de tous, y compris les Noirs et à commencer par les plus jeunes, aboutissent, en 1964, à l'adoption par le Congrès américain de deux lois d'une très grande portée: la Loi sur les droits civiques et celle connue sous l'appellation d'"Economic Opportunity Act".

Comme on le sait, cette législation servit de rampe de lancement à la célèbre "guerre à la pauvreté". Parmi les nombreux programmes sociaux rendus possibles par l'"Economic Opportunity Act" et mise en oeuvre par un tout nouvel organisme, l'"Office of Economic Opportunity" (OEO), il y en a un qui nous intéresse directement puisqu'il est destiné aux jeunes enfants, essentiellement aux enfants de quatre et cinq ans des milieux défavorisés. Ce programme, qui existe d'ailleurs toujours, s'appelle "Head Start". Dès l'été 1965, il démarre en trombe: 13 000 "centres" à travers tout le pays, 561 000 enfants inscrits, etc. On vient de tourner une page: un nouveau mouvement occupe désormais une place concrète dans la dynamique socio-culturelle nord-américaine.

Dès 1965, dans le même esprit et porté par le même désir de compenser les inégalités et de fournir des chances égales d'éducation à tous, le Congrès vote une nouvelle loi, permettant cette fois une aide fédérale substantielle au développement de l'enseignement élémentaire et secondaire; c'est l'"Elementary and Secondary Education Act", souvent cité sous le sigle ESEA. Malgré la dénomination générale de cette loi, son titre I ("Title One") autorise l'attribution de nouveaux fonds importants pour

la mise sur pied de projets éducatifs destinés à des enfants reconnus comme étant défavorisés et ne fréquentant pas encore l'école élémentaire. D'autres sections, ou "titres", de la même loi visent à encourager l'achat de matériel éducatif et la réalisation de vastes recherches sur les résultats obtenus par les divers projets concrets.

C'est au confluent de ces deux mêmes courants qu'il faut aussi situer la planification, à partir de 1967, et la diffusion, à partir de l'automne 1969, du projet "Sesame Street", une série à peu près universellement remarquée de 130 émissions de télévision et diverses activités qui lui sont intimement reliées, le tout orienté en priorité vers les enfants de trois à cinq ans considérés comme "pauvres" (voir en particulier les pages XXI, 8 et 260 de Lesser, 1974).

Certes, on a pu écrire (Hymes, dans Auleta, 1969, p. 44) que l'éducation préscolaire était devenue, au cours des années 60, l'enfant chéri ("The darling"!) du gouvernement fédéral américain. Cette affirmation est peut-être vraie, mais, pour donner une juste idée du contexte de l'époque, il faudrait ajouter que l'éducation préscolaire a également fait l'objet d'une attention toute particulière de la part d'états, de districts scolaires, d'universités, de fondations, de centres de recherche, de revues et d'une multitude d'organismes.

En une décade environ, on a ainsi vu surgir aux Etats-Unis, en relation avec la pauvreté ou avec l'éducation des jeunes enfants, ou encore en relation avec l'un et l'autre de ces deux phénomènes considérés dans leurs interrelations, un ensemble de lois, un train sans fin de mesures et d'initiatives concrètes, un réseau d'organismes et une véritable avalanche d'études, d'articles divers, de bibliographies (Booth, 1967; Child Study Association of America, 1969, Schulman, 1971) et de rapports, dont certains, il faut le dire, constituent des essais impressionnants (il en est ainsi, par exemple, des rapports Coleman, 1966, Presidential Task Force on Children, 1967 et Cicirelli, 1969).

1.1.2 En Grande-Bretagne et dans diverses organisations internationales

A peu près au même moment et au moins en partie à cause de l'influence américaine, quelques autres pays entreprennent des actions similaires. La plus connue de celles-ci est sans doute celle menée en Grande-Bretagne, à partir de 1968, dans les "Educational Priority Areas". Le grand intérêt de la recherche auquel elle a donné lieu (voir, entre autres, Halsey, 1972) explique en partie son impact international. D'autre part, il convient de rappeler au moins à l'attention la parution du rapport Plowden (1967).

La littérature scientifique fait également mention d'expériences apparemment dignes d'étude en Israël, en Allemagne fédérale et dans quelques autres pays. Nous n'avons malheureusement pas eu le temps de nous y arrêter.

Sur le plan international, il est significatif de constater que, très peu de temps après sa fondation, en 1968, et, semble-t-il, sans interruption depuis, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE) se préoccupe d'étudier systématiquement tous les aspects du développement de l'éducation préscolaire (Little et Smith, 1971; CERI, 1975; Austin, 1976, p. XIII).

A peu près au même moment, d'autres organisations internationales, parmi les plus connues, telles que le Conseil de l'Europe (Blackstone, 1970), l'UNESCO (Faure et al., 1972; Mialaret, 1975; Réunion d'experts, Paris, 5-9 janvier 1976) et, plus récemment, l'Agence de coopération culturelle et technique (Kassar, 1976) manifestent un intérêt rapidement croissant pour l'éducation préscolaire, en ayant presque toujours une préoccupation particulière pour les enfants considérés comme ne jouissant pas d'une "égalité de chances".

La Fondation européenne de la culture (dans le cadre de sa vaste entreprise "Plan Europe 2000"), l'Organisation mondiale pour l'éducation préscolaire (OMEP) et d'autres associations privées publient également divers travaux et organisent des rencontres portant sur le développement de l'éducation des jeunes enfants.

1.1.3 Au Canada

Au Canada, dès le début de la décennie 60, on retrouve des préoccupations semblables à celles déjà notées aux Etats-Unis et ailleurs. Toutefois, la prise de conscience paraît avoir un caractère beaucoup moins "dramatique". Aussi, on se montre beaucoup plus sensibles à la dimension "pauvreté" ou "inégalité sociale" qu'à la dimension "éducation intégrale de l'enfant le plus tôt possible".

A peu près partout au Canada, y compris au Québec, au cours des années 60 et au début des années 70, la lutte à la pauvreté se polarise davantage autour des divers aspects du chômage (prestations plus généreuses, cours de préemploi, centres de Main-d'Oeuvre à vocation élargie, etc.), des disparités régionales ("désignation" de régions que l'on aidera de façon particulière, encouragements multiples à l'implantation d'industries dans des zones considérées comme défavorisées, essais de définition d'une stratégie de développement économique régional pour le Québec, etc.) et de la mise en place d'un régime de sécurité sociale de base (assurance-hospitalisation, assurance-maladie, régime de rentes, allocations familiales et allocations pour personnes âgées plus satisfaisantes, etc.). En conséquence, l'intérêt actif pour l'enfance se développe à la fois plus tardivement et plus lentement qu'aux Etats-Unis. Encore aujourd'hui, il n'a probablement pas atteint le niveau de prise de conscience publique et généré le sentiment d'urgence que les Etats-Unis ont connus il y a déjà une douzaine d'années.

Même si les initiatives fédérales canadiennes n'apportent que rarement, et toujours indirectement, une contribution au mieux-être éducatif des jeunes enfants (1), il nous paraît utile de rappeler, dans le même esprit que nous l'avons fait pour les Etats-Unis, quelques dates et événements marquants.

C'est en 1961 que le Parlement canadien vote une loi qui, pendant des années, fera souvent la manchette des divers médias: la loi ARDA (Aménagement régional et développement agricole). L'Accord général fédéral-provincial de 1962 donne lieu, pendant les années suivantes, à une multitude d'études et de mesures concrètes un peu partout à travers le pays (dès l'automne 1963, 205 projets fédéraux-provinciaux sont déjà en marche et, en 1965, le nombre de ceux qui avaient été approuvés s'élevait à plus de 700). Au Québec, la concrétisation la plus spectaculaire de la loi de 1961 et de l'Accord de 1962 est la création du BAEQ (Bureau d'Aménagement de l'Est de Québec) qui, entre 1963 et 1966, prépare un ambitieux plan de développement pour cette région du Québec en réalisant de nombreuses études spécifiques et un vaste programme d'animation et de consultation de la population. C'est la même loi et un nouvel accord effectué en 1964 qui permettront au Canada et au Québec

---

(1) D'aucuns nous objecteront peut-être que ce fait est tout à fait normal étant donné qu'au Canada l'éducation relève de la juridiction des provinces. Mais, aux Etats-Unis, ne relève-t-elle pas des états? D'autre part, à partir du moment où, au Canada, l'éducation des niveaux secondaire, collégial et universitaire, et ce, aussi bien auprès des jeunes que des adultes, a été considérée comme un impératif social, on est forcé de constater que le gouvernement fédéral l'a largement subventionnée par un biais ou l'autre. On pourrait encore noter que, pour autant que nous le sachions, aucune province canadienne n'a encore décidé de s'attaquer sérieusement et systématiquement au problème de l'éducation des jeunes enfants vivant en milieu défavorisé, sauf peut-être l'Alberta (Séguin, 1976).

de signer, en 1968, une entente de coopération pour la réalisation d'un plan global de développement du Bas Saint-Laurent, de la Gaspésie et des Iles-de-la-Madeleine.

Un autre élément significatif est la création, en 1965, auprès du Conseil privé, d'un "Secrétariat des plans spéciaux" dont les principales fonctions sont de susciter ou d'entreprendre des études sur la pauvreté et les disparités et de stimuler la coordination entre tous les organismes fédéraux susceptibles de contribuer à la lutte contre ce fléau au Canada. Ce secrétariat, après avoir publié divers documents, disparaît en 1967.

Au cours des années 1964 et 1965, la publication du rapport de la Commission royale d'enquête sur les services de santé au Canada apporte diverses données nouvelles et contribue à une sensibilisation générale de l'opinion publique.

Se situant directement "dans le courant d'action déclenchée par le programme fédéral de "Guerre à la pauvreté" (Office National du Film, s.d., p. 5), naît, en 1966, à l'intérieur de l'Office National du Film, le Groupe de recherches sociales. Par sa réflexion, ses modes et lieux de travail et ses productions proprement dites, cette équipe ouvre la voie à l'utilisation directe, au Québec, du film à des fins d'intervention sociale. En 1969, l'action de ce groupe se prolonge dans Société Nouvelle (dont le pendant anglophone est "Challenge for Change"), organisme aux ambitions plus vastes rattaché directement au Conseil privé et financé par différents ministères et agences fédéraux. En utilisant habituellement le film et la bande magnétoscopique comme outils de base, ces deux organismes jumeaux amorcent des projets dans de multiples communautés du pays considérées comme défavorisées, depuis les îles Fogo, à Terre-Neuve, jusqu'à des réserves indiennes de la côte du Pacifique. A Montréal, Société Nouvelle est à l'origine du Vidéographe. Dans l'ensemble, les enfants ne font pas l'objet d'une attention particulière; cependant, quelques équipes se préoccupent des problèmes de santé des enfants et l'une ou l'autre s'intéresse aux garderies.

Au milieu des années 60 et au tournant des années 70, on assiste également à une floraison de "programmes" qui se succèdent les uns aux autres: Travaux d'Hiver, Perspectives-Jeunesse, Initiatives locales, Compagnie des Jeunes Canadiens (avec des projets dans diverses communautés pauvres du pays), etc. Au Québec tout au moins, l'un ou l'autre de ces programmes donne naissance à divers types de garderies, dont certaines mettent plus que d'autres l'accent sur l'aspect éducatif.

Au même moment, la législation se développe: loi sur la formation professionnelle des adultes en 1967, création du ministère de l'Expansion économique régionale en 1969, etc.

Comme aux Etats-Unis, le climat est propice à la multiplication de colloques, d'études et d'enquêtes sur les tenants et aboutissants de la pauvreté. Le Bureau fédéral de la Statistique se met à publier des données sur le sujet et le Conseil économique du Canada y accorde une place dans l'un ou l'autre de ses rapports annuels. De nombreux groupes et organismes surgissent avec, comme premier mandat, celui de s'occuper des mille facettes de la pauvreté. D'autres, qui existent déjà, insèrent ce nouvel élément dans leurs objectifs et leurs programmes d'action (1). Les Eglises, directement ou par des organismes qui leur sont reliés, sont à l'origine de nombreuses campagnes et initiatives. Deux conférences nationales sur l'enfance ont lieu respectivement en 1960 et en 1965.

Il faudra toutefois attendre 1971 pour que paraissent, sur le phénomène de la pauvreté au Canada, un document majeur semblable à ceux qui ont vu le jour aux Etats-Unis au tout début des années 60. Il est l'oeuvre d'un comité spécial du Sénat et s'intitule: La pauvreté au Canada. Quatre ans plus tard, en 1975, un rapport

---

(1) Le journal Le Soleil du 1er juin 1977 signale l'existence d'une Organisation nationale anti-pauvreté (ONAP) créée en 1961 et qui comprendrait 250 groupes.

du Conseil national du Bien-Etre social propose une vision d'ensemble sur la situation des enfants pauvres. On peut y lire quelques pages sur "les enfants pauvres à l'école"; elles ne contiennent cependant pas un seul mot sur l'éducation des moins de six ans. Il n'y en a pas davantage dans la section du document qui sert de conclusion: l'accent y est mis essentiellement sur l'instauration d'un système de revenu garanti.

1.1.4 Au Québec

En plus des retombées des initiatives fédérales (nous n'en avons évidemment mentionné ci-haut que quelques-unes, choisies parmi celles considérées comme révélatrices d'un esprit et d'une politique), certains événements spécifiquement québécois contribuent à circonscrire progressivement la problématique à laquelle nous nous référons actuellement dans notre milieu. En voici quelques exemples.

L'un des livres les plus cités de la littérature socio-économique québécoise des treize dernières années est la synthèse des résultats d'une vaste enquête sur les comportements économiques de la famille salariée (Tremblay et Fortin, 1964). La publication de ce volume semble avoir marqué une date dans le plus récent courant d'éveil aux inégalités de revenus qui existent à l'intérieur de la société québécoise.

C'est à la fin de l'année 1964 que sort de l'imprimerie la deuxième partie du rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement. Le tome II consacre un chapitre à l'éducation préscolaire. On y recommande la création d'un réseau d'écoles maternelles publiques "à l'intention des enfants de cinq ans d'abord, et, dans une seconde étape, à l'intention des enfants de quatre ans" (p. 84), tout en ajoutant la précision suivante: "Nous recommandons que des subventions spéciales soient accordées aux régions et aux quartiers de villes défavorisés, là où la maternelle est particulièrement nécessaire pour remédier aux insuffisances de la famille en ce qui concerne le développement des enfants". Quelques années

plus tard, en 1971, le conseil supérieur de l'Education adoptera une position un peu différente: il insistera plutôt sur "l'institution en milieux défavorisés d'un réseau de classes prématernelles pour les enfants de trois à cinq ans" (Conseil supérieur de l'Education, 1972, p. 305).

En 1965, un symposium tenu à Lévis se donne pour thème: "Les inégalités socio-économiques et la pauvreté au Québec" (Conseil de Bien-Etre du Québec, 1965). Il constitue sans doute le premier effort de mise en commun des connaissances et de la réflexion alors acquises sur la situation à la grandeur du Québec. A peu près au même moment, le Conseil du Travail de Montréal publie, sous le titre évocateur La Troisième solitude (Gosselin, 1965), un document choc. C'est au cours de la même année que naît l'Action sociale étudiante, devenue deux ans plus tard l'Action sociale Jeunesse, organisme dont l'un des objectifs principaux est de s'impliquer dans des projets de changement ou de développement à l'intérieur de quartiers urbains ou de zones rurales défavorisés.

Dans la gamme des études qui contribuent à une certaine sensibilisation du public, on peut citer les rapports Boucher sur l'assistance publique (1963), Castonguay-Nepveu sur la santé et le bien-être social (fin des années 60 et début des années 70) et celui du ministère de l'Education (Comité d'implantation de la télévision éducation pour la formation des adultes) proposant un "Projet multi-média de formation pour le développement des ressources humaines du Québec" (1970). Les deux premiers de ces rapports donnent lieu à une importante législation et à un réaménagement en profondeur des services de santé et de bien-être. Cependant, il convient de noter que, dans aucun cas, les problèmes relatifs à l'éducation des jeunes enfants ne font l'objet d'une étude un peu poussée.

La situation n'est guère différente au niveau de l'action, dans les nombreux programmes concrets des années 60 qui démarrent en divers lieux du Québec: Rénovation de la Petite Bourgogne, Plan de rénovation

social et urbain (PRSU) et Projet d'action sociale et scolaire (PASS) à Montréal, TEVEC au Saguenay/Lac Saint-Jean, etc. Ici et là cependant, à Montréal et à Québec en particulier, on se soucie de la mise sur pied de garderies.

En fait, il semble que ce soit dans les colloques et congrès que l'idée d'établir une relation entre l'éducation et la pauvreté s'insinue le plus facilement. C'est ainsi que le Conseil québécois de l'enfance exceptionnelle consacre son congrès de 1967 à "L'école en milieux défavorisés". En 1969, le même organisme reprend ce thème, mais cette fois sous une forme plus dubitative: "Ecole en zone grise, instrument de répression ou de transformation sociale".

En 1970, la Commission des écoles catholiques de Montréal (CECM) lance son Opération Renouveau. Celle-ci est destinée en premier lieu à des jeunes du préscolaire et de l'élémentaire qui résident dans des quartiers défavorisés. Nous aurons l'occasion d'y revenir ainsi que sur les maternelles-maison qui commencent à fonctionner à partir de l'automne 1971 dans la région de Québec.

Enfin, comme dernier événement d'importance (peut-être, en fin de compte, est-ce le plus significatif?), relevons la publication par le ministère de l'Education, en 1975, d'un volumineux document de travail qui tente de préciser une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés. Tel que prévu, l'apparition de ce document est suivi d'une large consultation (Giroux, s.d.) et d'un colloque organisé par le Conseil scolaire de l'Il[illegible] de Montréal le 15 novembre 1975 (Colloque sur les milieux défavorisés, 1976).

1.2 UNE POLITIQUE INSPIREE PAR TROIS APPROCHES MAJEURES

C'est à l'intérieur et à un certain moment de ce large mouvement d'idées, de recherche et d'action que se situe la volonté du ministère de l'Education de préciser une politique et, par la suite, un plan de développement à l'intention des enfants de quatre ans et, en tout premier lieu, à l'intention de ceux qui se trouvent dans une situation qui les défavorise par rapport aux autres.

Le fond de scène que nous avons essayé de rendre présent au lecteur nous est apparu aussi changeant que la nature au printemps...et encore plus fuyant. Nous espérons avoir quand même réussi à identifier quelques points de repère significatifs. Que peut-on en dégager pour la définition d'une politique? Celle-ci, à vrai dire, ne pourra prendre forme plus clairement qu'au cours des chapitres suivants, en particulier les troisième et quatrième. Pour le moment, trois points peuvent être retenus; nous les appellerons des "approches".

Compte tenu du contexte actuel, la politique souhaitée d'une intervention proprement éducative auprès des enfants défavorisés de quatre ans aura grand avantage, avant de prendre son envol vers des sphères plus satisfaisantes pour l'esprit et plus spontanément attirantes pour l'opinion, à passer d'abord l'épreuve d'une triple approche: évolutive, expérimentale et sectorielle.

1.2.1 Une approche évolutive

Le temps n'est pas mûr pour la "politique finale" souhaitée par un sous-ministre adjoint de l'Education dans la lettre de mai 1975 qui accompagnait la distribution du document "Education et développement" (Ministère de l'Education, 1975). L'évolution que nous avons vécue depuis quinze ans n'a pas encore suffisamment préparé l'énoncé d'une telle politique. La formuler dans l'état actuel de

nos connaissances et de l'opinion constituerait une opération artificielle et, à moyen terme, décevante. D'autre part, même si nous avons pu en douter il y a deux ou trois ans, nous savons plus fermement aujourd'hui que cette politique ne peut consister en un décalque de ce qui se fait pour les enfants de cinq ans. Ce n'est pas seulement une question de disponibilités financières; ce changement d'opinion dépend aussi de ce que nous connaissons ou avons maintenant assimilé sur l'école, sur l'enfant, sur l'évolution de notre société. Sur toutes ces questions, l'esprit de 1977 est profondément différent de celui de 1965; maintes études scientifiques et divers essais (et aussi, mon Dieu! l'expérience banale de beaucoup de parents) en ont fait sérieusement douter beaucoup de la capacité d'un modèle scolaire à égaliser les chances en éducation.

L'une des conditions indispensables d'une bonne politique de formation de l'enfance est qu'elle repose sur une opinion éclairée qui croit aux possibilités de l'enfant. Pour le moment, au Québec, cette opinion a-t-elle une base assez large et est-elle assez articulée? Voyons, par exemple, ce qui se passe dans le débat sur les garderies qui, depuis quelques années, rebondit régulièrement sur la place publique. Ecoutons attentivement les arguments utilisés et demandons-nous à qui on s'intéresse dans ces discussions. Quelle place y tient la nécessité de fournir au jeune enfant un développement précoce de toutes ses capacités? N'a-t-on pas l'impression que les problèmes de fond réels qui nourrissent ce débat sont le plus souvent et d'abord ceux de la situation de la femme dans notre société, des malaises de la famille et des conditions déplorables qui règnent dans beaucoup de milieux de vie et de travail?

On pourrait aussi bien prendre comme exemple celui de la consultation qui a eu lieu sur le document de travail "Education et développement". Nous avons pris connaissance d'environ 200 pages de commentaires auxquels cette consultation a donné lieu. Les avis formulés sont variés et plusieurs sont fort intéressants. Des problèmes fondamentaux y sont discutés mais, sur la question de la nécessité, de l'utilité ou de l'opportunité d'une éducation intégrale de l'enfant de quatre ans, l'impression que nous en retenons n'est guère différente de celle dont nous venons de faire part concernant le débat sur les garderies. Seuls diffèrent les problèmes sur lesquels la discussion porte.

C'est pour ces raisons, et en ayant toujours en tête le contexte évoqué dans la section 1.1, que nous proposons pour le moment une approche évolutive, c'est-à-dire une approche qui engendre l'évolution plus qu'elle ne la consacre, qui stimule la réflexion plus qu'elle ne l'enchâsse, qui demeure sensible aux lenteurs historiques plus qu'elle ne les occulte sous des formules arbitraires.

Il est peut-être utile d'insister sur le fait qu'une politique inspirée par une approche évolutive est radicalement différente d'une politique attentiste. Celle-ci laisse venir ... en espérant que l'évolution se fera la plus lente possible. Celle-là, la politique évolutive, cherche à éveiller et à accélérer les processus de maturation, parce qu'elle repose sur le postulat, ou même sur la conviction, que ce qui est fondamentalement en jeu, malgré son caractère encore mal affermi, est quelque chose d'important et de foncièrement désirable.

1.2.2 Une approche expérimentale

L'approche expérimentale constitue le complément quasi nécessaire de l'approche évolutive: elle en illustre l'aspect dynamique et créateur et en incarne la dimension concrète.

Même les modèles d'intervention qui ont donné les meilleurs résultats dans d'autres milieux ne peuvent être transplantés au Québec sans avoir été dûment expérimentés et réajustés. Cette expérimentation "in vivo" est d'autant plus nécessaire que ces modèles sont encore peu nombreux. Ils sont aussi fort mal connus; en effet, encore très peu de personnes, au Québec, ont réussi à s'assimiler les expériences et études menées ailleurs auprès des enfants de quatre ans et encore moins sont parvenues à en faire une critique pertinente. A la lumière de ce que nous comprenons du contexte général dans ce domaine en Amérique du Nord, et tout particulièrement au Québec, la

conclusion suivante nous paraît aller de soi: "Seule une expérimentation contrôlée, systématique, planifiée pourra indiquer quelles sont les stratégies les mieux adaptées au milieu" (Trottier, Harvey, Bélanger et Leduc, 1976).

Certes, ce travail est déjà commencé; comme on le verra mieux dans le chapitre 2, des expériences sont en cours et d'autres sont projetées. Cependant, en ce moment, on peut affirmer sans hésitation que les évaluations appropriées sur les expériences québécoises ne sont pas terminées ou ne sont pas assez concluantes pour fonder une politique (voir, par exemple, les recherches DEDAPAM à Montréal et Extension DEDAPAM dans la région de Québec). Il est permis d'en dire autant des études plus larges (Ministère de l'Education, 1975; Caouette, 1976).

Quant à l'autre volet de la problématique, à savoir la connaissance de la pauvreté et des phénomènes qui lui sont reliés, les études spécifiquement québécoises sur le sujet sont encore trop peu nombreuses, imprécises ou commencent à dater sérieusement. Toutefois, le ministère de l'Education s'apprête à publier un document directement utile pour la question qui nous intéresse ici (Ministère de l'Education, 1977b), complétant ainsi le travail déjà publié il y a trois ans par le Conseil scolaire de l'Ile de Montréal (Depatie, Lefebvre et Parent, 1974). Nous croyons également comprendre que le ministère des Affaires sociales, dans le cadre d'une entreprise de longue haleine appelée "Projet DORIS", publiera prochainement un certain nombre d'études sur la pauvreté au Québec. Un "schéma explicatif" a d'ores et déjà été mis au point (Cliche, 1976).

Toutes ces études, indispensables, demeurent encore relativement générales; elles ne nous apprennent pas grand-chose sur la situation de pauvreté vécue par les enfants québécois de trois et quatre ans ainsi que sur les conséquences de cette situation sur leur développement global. Or, de telles études sont nécessaires pour orienter l'action à entreprendre et pourraient aussi s'avérer fort utiles comme instruments de sensibilisation d'un public plus large aux besoins des jeunes enfants.

Enfin, en conclusion, nous évoquerons deux autres raisons qui justifient, selon nous, l'approche proposée: l'enfant est un être trop fragile et les coûts impliqués à long terme trop considérables pour que soit établi actuellement un système qui ne reposerait pas sur des bases suffisamment éprouvées, ce qui, nous le répétons, s'avère impossible dans l'état actuel de nos connaissances (1).

1.2.3 Une approche sectorielle

L'approche sectorielle consiste à concentrer les efforts de transformation sur la dimension éducative de l'enfant de quatre ans plutôt que sur tous les aspects de sa vie individuelle et de son milieu: santé, logement, nourriture, conditions de travail des parents, climat de la famille, etc. Une telle approche serait dite "plurisectorielle" ou même, à la limite, "globale".

Cette orientation peut surprendre, car on ne compte plus les écrits, plus que d'autres abondamment repris et répercutés dans notre milieu, y compris par le ministre de l'Education lui-même (Ministère de l'Education, 1975, citation liminaire) qui ont montré les graves lacunes et limites de cette approche (Illich, 1971; CERI, 1975; Trottier, Harvey, Bélanger et Leduc, 1976; Giroux, s.d.).

Notre proposition s'appuie sur le fait qu'il est indispensable, dans les circonstances, de distinguer très clairement entre le long et le court terme.

---

(1) Un ancien ministre québécois faisait une constatation similaire face à d'autres problèmes sociaux dont il avait à s'occuper il y a quelques années: "Il y a des besoins énormes non comblés, des problèmes où, même si on y mettait l'argent, on ne pourrait rien faire parce que nous ne connaissons pas encore les réponses" (Jacques Guay. La société juste de Claude Castonguay. Maclean. Février 1971. P. 37.).

On a pu croire, à un moment donné, que l'éducation pourrait constituer à elle seule un facteur de changement assez important pour modifier radicalement la situation des personnes et, peu à peu, celle des milieux défavorisés eux-mêmes. La connaissance plus fine que nous avons maintenant des rouages sociaux et des mécanismes générateurs de la pauvreté ainsi que de nombreuses expériences d'éducation étendues sur plusieurs années rendent désormais cette thèse insoutenable. En conséquence, la recherche d'une politique globale, intégrant de nombreux facteurs et prévoyant l'intervention coordonnée de mesures variées et de plusieurs institutions, est devenue un objectif éminemment souhaitable. Ce qu'il faut éviter, c'est la confusion entre le point d'arrivée et le cheminement. En effet, une telle politique ne verra le jour que suite à la mise en place, dans un premier temps, de mesures plus limitées. La réflexion théorique ou bureaucratique pourra et devra accompagner ce qui se fait et en prévoir sans cesse le dépassement; elle s'avérera cependant toujours incapable d'éviter qu'il y ait des étapes dans l'implantation de cette politique.

En conséquence, le ministère de l'Education, malgré la conscience qu'il doit avoir des limites inhérentes à son action, ne peut attendre pour agir que tout soit prêt dans tous les ministères et à tous les niveaux de l'organisation sociale. Personne ne remplira à sa place le mandat qui est le sien dans le domaine de l'éducation. Et si une prise en charge plus englobante lui paraît indispensable à l'action même qui lui est propre, ne lui revient-il pas de s'en faire le promoteur et l'initiateur?

Par ailleurs, une attitude tournée vers une action concrète à court terme est d'autant plus importante que le facteur éducatif demeure de toute façon une composante nécessaire de toute politique de développement des ressources humaines. Aucune raison ne justifie que cette action soit moins rapide ou moins ferme lorsque les personnes en cause sont, plutôt que des adultes au travail, de jeunes enfants considérés comme ayant au départ certains handicaps particuliers à surmonter.

CHAPITRE 2

LES INTERVENTIONS EN COURS OU EN PREPARATION AUPRES DES ENFANTS QUEBECOIS DE QUATRE ANS: SITUATION ET REFLEXIONS

Diverses forces psychologiques, sociologiques, culturelles et politiques ont conditionné la naissance et le développement de l'éducation préscolaire des enfants de quatre ans; cette influence s'est faite sentir d'une façon particulièrement marquante aux Etats-Unis, mais elle a également laissé des traces au Canada et au Québec. Qu'en est-il résulté sur le plan concret? De quelle façon la "réalité" et le "contexte général" ont-ils interagi au Québec? C'est la question à laquelle ce chapitre essaie de répondre par une brève description de la situation, suivie de commentaires qui s'en inspirent et en fournissent une première interprétation.

2.1 INTERVENTIONS EN COURS OU EN PREPARATION(1)

2.1.1 La maternelle-classe sous l'égide du ministère de l'Education

La maternelle-classe publique accueille les enfants ayant quatre ans avant le premier octobre de l'année scolaire. Un groupe comprend une quinzaine d'enfants qui se rendent à un local, le plus souvent une école, à raison de cinq jours par semaine, chaque fois durant une demi-journée. Une jardinière s'occupe habituellement d'une trentaine d'enfants.

---

(1) Un document déjà cité (Ministère de l'Education, 1975, Annexe III) consacre une vingtaine de pages aux "types d'interventions au niveau pré-scolaire". Nous y empruntons certaines informations. Un autre document nous a été particulièrement utile: il s'agit d'un "dossier" préparé très récemment par le ministère de l'Education en collaboration avec les ministères des Affaires sociales et de l'Immigration (voir, dans la "Liste des ouvrages cités": Ministère de l'Education, 1977a).

Cette maternelle relève d'une façon immédiate d'une commission scolaire. Pour l'ouvrir, celle-ci doit cependant obtenir au préalable, de la part du ministère de l'Education, l'assurance d'une subvention ad hoc. Dans le cadre de son programme spécial d'aide aux milieux défavorisés, le ministère de l'Education accepte de rembourser le salaire de la jardinière ainsi que divers autres frais jusqu'à un montant maximal uniformément fixé à l'avance dans tous les cas.

A l'automne 1976, 38 commissions scolaires avaient ainsi obtenu la possibilité d'ouvrir au moins une classe pour 15 enfants. Cependant, sauf dans un cas, chacune de ces commissions scolaires avait fait sa demande pour au moins 30 enfants. Le nombre de maternelles autorisées s'élevait à 108½ (une maternelle étant, en l'occurrence, définie comme comprenant 30 enfants) et devait permettre de rejoindre 3 428 enfants, soit environ 4% de la classe d'âge des enfants de quatre ans. Concernant l'âge, une précision s'impose: étant donné le règlement qui ne permet l'entrée dans une maternelle cinq ans qu'aux enfants qui ont eu cet âge avant le premier octobre, une proportion considérable d'enfants qui fréquentent une maternelle dite quatre ans ont en fait cinq ans durant une partie de l'année scolaire, ayant atteint cet âge <u>après</u> le premier octobre.

C'est la CECM qui, en 1976, a obtenu l'autorisation d'ouvrir le plus grand nombre de maternelles quatre ans, soit 28½ (25½ pour le secteur francophone et 3 pour le secteur anglophone). La Commission des écoles catholiques de Québec vient au second rang avec 11 maternelles (la norme est toujours de 30 enfants), le Protestant School Board of Greater Montreal au troisième avec 8½, la Commission scolaire de Sherbrooke au quatrième avec 4½ et celle de l'Outaouais-Hull au cinquième avec 4.

Quatorze commissions scolaires de la région administrative de Montréal possèdent des maternelles quatre ans du type décrit ci-haut. Il y en a six dans les régions

administratives du Saguenay/Lac Saint-Jean et de Québec, quatre dans les régions administratives de Trois-Rivières et de la Côte-Nord, deux dans la région de l'Outaouais, une dans la région du Bas Saint-Laurent/Caspésie et de Sherbrooke et aucune dans celle du Nord-Ouest.

Au Québec, les premières maternelles publiques pour enfants de quatre ans ont vu le jour en 1970, dans le cadre de l'Opération Renouveau de la CECM. Comme on le sait, cette opération avait essentiellement pour but d'apporter une aide particulière à des écoles situées dans les quartiers défavorisés. Suite à l'adoption par l'Assemblée nationale, en 1972, de la "Loi pour favoriser le développement scolaire dans l'Ile de Montréal", loi qui fait un devoir au Conseil scolaire de l'Ile "d'adopter, par règlement, des mesures propres à assurer le rattrapage dans les milieux défavorisés en matière d'éducation", d'autres commissions scolaires de l'Ile de Montréal mettent sur pied des maternelles similaires. En 1976-77, cinq commissions scolaires sur huit disposaient de telles maternelles.

C'est à l'automne 1973, avec le soutien du ministère de l'Education, que quelques commissions scolaires situées en dehors de l'Ile de Montréal ouvrent à leur tour des maternelles pour enfants de quatre ans.

Durant les trois années qui suivent, 1974, 1975 et 1976, on ajoute quelques nouvelles classes chaque année mais à l'intérieur d'un budget qui demeure à peu près stable, soit environ $2 000 000,00 annuellement.

Outre les maternelles dont nous venons de parler, il existe, toujours sous l'égide du ministère de l'Education, deux autres types de maternelles-classe publiques dont il convient de dire au moins un mot.

A l'automne 1976, 848 enfants de quatre ans d'immigrants non francophones participaient, l'avant-midi et l'après-midi, aux activités de maternelles d'accueil.

Ces classes, dont l'objectif est de faciliter l'intégration des enfants à la société francophone, privilégient dans leurs activités l'apprentissage de la langue française. Elles réunissent environ 1% de la classe d'âge des enfants de quatre ans.

Enfin, il existe des maternelles quatre ans dites "de bilinguisation". A l'automne 1976, ces maternelles rejoignaient, l'avant-midi et l'après-midi, 646 enfants indiens. Leur objectif est de faciliter l'intégration des enfants indiens à la société québécoise et elles privilégient, selon les cas, l'apprentissage de la langue française ou de la langue anglaise.

Quant aux maternelles-classe privées relevant du ministère de l'Education, il en existe de deux types. Celles du premier type ont un programme et un rythme d'activités qui ressemblent en tout point aux maternelles-classe publiques dont nous avons parlé précédemment. Les principales différences résident dans le titre de propriété et le mode de financement: ces maternelles appartiennent à un particulier, une compagnie ou une coopérative et sont entièrement financées par les parents. Leur ouverture et leur fonctionnement sont sujets à l'obtention d'un "permis" de la part du ministère de l'Education, permis accordé en vertu de la Loi de l'enseignement privé de 1968. Environ 1,3% de la classe d'âge des enfants de quatre ans (1 178 enfants) fréquentaient de telles maternelles à l'automne 1976.

Quant aux maternelles privées pour enfants de quatre ans du second type, elles sont dites "d'immersion". Elles ont plusieurs points communs avec les maternelles d'accueil dont nous avons déjà parlé: elles s'adressent aux enfants dont la langue maternelle est autre que le français, offrent des activités aux mêmes enfants l'avant-midi et l'après-midi et l'apprentissage de la langue française en est la grande caractéristique. Leur mode de financement et leurs relations avec le ministère de l'Education sont exactement les mêmes que pour les écoles du premier type. A l'automne 1976, ces maternelles rejoignaient 371 enfants

2.1.2 La maternelle-classe sous l'égide du ministère des Affaires sociales

Suite à une évolution historique que nous n'avons pas eu le loisir d'étudier attentivement, des maternelles-classes se sont également constituées sous la tutelle des Affaires sociales. Ces maternelles, tantôt à but lucratif et tantôt sans but lucratif, rejoignent les enfants de trois et de quatre ans et offrent l'avant-midi ou l'après-midi, cinq jours par semaine, un programme semblable à celui des maternelles-classe dont les commissions scolaires sont responsables. Connues également sous les appellations de "nursery school", "preschool" ou "playgroups", ces maternelles recruteraient surtout des enfants dans les milieux anglophones. A l'automne 1976, 35 maternelles à but lucratif et 57 sans but lucratif disposaient de 3 247 "places" (cette façon de calculer, selon les "places", est propre au ministère des Affaires sociales et est la même que pour les garderies: en effet, après étude et inspection, on accorde un permis pour un nombre maximum de "places", mais on ne possède pas de statistiques à jour sur le taux d'occupation). Le ministère des Affaires sociales ne prévoit aucun type de financement particulier pour ce type de maternelle.

2.1.3 La maternelle-maison

La maternelle-maison, même si elle existe depuis déjà six ans, en est encore au stade expérimental. Elle s'adresse à des enfants de quatre ans appartenant à des milieux ruraux ou semi-urbains considérés comme défavorisés. Elle consiste en un regroupement de cinq ou six enfants, deux demi-journées par semaine, dans la maison de l'un d'entre eux, à tour de rôle, pour des activités éducatives guidées par une jardinière. Celle-ci assure aussi le transport des enfants. Les parents sont instamment invités à participer aux activités avec la jardinière. Cette initiative est due au Conseil de Bien-Etre du Québec (COBEQ), devenu depuis Centraide. Elle a démarré à l'automne 1971 dans la région de Québec et n'a commencé d'essaimer dans d'autres régions qu'à l'automne 1976. Le ministère de l'Education subventionne cette expérience depuis 1972 dans le cadre de son programme spécial d'intervention en milieux défavorisés.

Dans la région de Québec, c'est toujours Centraide qui assume la direction et le bon déroulement de toutes les activités reliées à ce type de maternelle; la modalité en est la location de services à diverses commissions scolaires (sept en 1975 et huit en 1976). Le nombre d'enfants rejoints, aussi bien en 1975-76 qu'en 1976-77, est d'environ 235.

Ailleurs au Québec, ces maternelles relèvent directement des commissions scolaires. Il en existe quatre (situées respectivement dans les commissions scolaires de l'Argile Bleue, de Haute-Gatineau, de Saint-Jérôme et de Saint-Hyacinthe) et elles regroupent environ 100 enfants.

AU TOTAL, à l'automne 1976, les maternelles-classes de tous types placées sous l'égide du ministère de l'Education recevaient, selon les chiffres officiels disponibles, 6 471 enfants, soit environ 7,3% de la classe d'âge des enfants de quatre ans. Le nombre d'enfants rejoints par les maternelles-maison (environ 335) augmentait à peine ce pourcentage. Quant aux enfants de quatre ans effectivement rejoints par les maternelles relevant du ministère des Affaires sociales, nous n'en connaissons pas le nombre exact. Nous faisons ici l'hypothèse qu'il se situe entre 1 500 et 2 500. Nous pouvons donc conclure, à la lumière des données dont nous disposons, que l'ensemble des maternelles pour enfants de quatre ans qui existent au Québec ont, en 1976-77, rejoint entre 8 306 et 9 306 enfants, soit de 9,3% à 10,5% des enfants appartenant à cette classe d'âge.

2.1.4 La maternelle animation

La maternelle animation est davantage un projet qu'une réalité. A date, une seule expérience est en cours, à Laurier-Station; l'organisme Centraide de Québec en a été l'instigateur. On prévoit rejoindre 150 enfants de cette façon au cours de l'année financière 1977-78, dans le cadre d'un projet expérimental soutenu par le ministère de l'Education.

On peut considérer ce type de maternelle comme une variante de la maternelle-maison, dont elle s'inspire d'ailleurs directement. La principale différence réside dans le fait que chaque mère (ou père), à tour de rôle, s'occupe directement du groupe de quatre ou cinq enfants que son enfant reçoit chez lui. Un éducateur professionnel coordonne la formation des groupes, participe aux réunions de parents, supervise, par des visites régulières, le travail accompli dans chaque famille et agit comme conseiller dans l'orientation du programme, le choix du matériel et des activités et la pertinence des interventions pédagogiques.

2.1.5 La garderie

Le fait que la garderie s'adresse en partie aux mêmes enfants que la maternelle quatre ans amène naturellement à en dire un mot. Il existe cependant une raison beaucoup plus sérieuse qui justifie que nous nous y arrêtions: elle provient du fait que les objectifs que vise la garderie, aussi bien que les champs d'activités à partir desquels elle travaille, sont, selon les politiques et les informations disponibles au ministère des Affaires sociales, très sensiblement les mêmes que ceux de la maternelle. A vrai dire, selon un document déjà cité (Ministère de l'Education, 1977a), les objectifs concernant le développement "physique, intellectuel et social" seraient identiques. Les seules différences entre la maternelle quatre ans et la garderie porteraient sur la formation morale et religieuse, la "préparation à l'école" et l'apprentissage du français, domaines dont se préoccuperait seulement la maternelle quatre ans, tandis que la garderie accorderait plus d'importance aux repas, à la sieste et aux soins d'hygiène.

On entend par garderie de jour un établissement privé reconnu par le ministère des Affaires sociales en vertu de la Loi sur les services de santé et les services sociaux. Cet établissement peut être incorporé selon la Loi des associations coopératives ou la Loi des compagnies et est obligatoirement "sans but lucratif" si la démarche a été effectuée depuis le mois de juin 1974. Le

"permis d'opération" est délivré annuellement par le ministère des Affaires sociales à partir d'un certain nombre de normes.

Le ministère des Affaires sociales accorde, à des fins d'aménagement et d'équipement, une subvention maximum à chaque garderie sans but lucratif qui justifie sa demande. Quant aux frais de garde, ils sont à la charge des parents, mais le ministère des Affaires sociales peut, dans certains cas, leur accorder une aide financière. Au cours de l'année 1976-77, 2 500 familles ayant 3 000 enfants inscrits dans une garderie ont profité de ce programme d'aide financière.

Au 31 mars 1977, on comptait au Québec 258 garderies totalisant 11 030 "places".

On distingue habituellement la garderie de la halte-garderie. Celle-ci ne reçoit les enfants que pour des périodes très courtes et de façon irrégulière. Elle ne reçoit du ministère des Affaires sociales aucune subvention et n'a pas à en obtenir de permis.

2.1.6 Saperlipopette(1)

Lorsqu'on veut parler de cette intervention, on se bute à une difficulté préliminaire: à quelle réalité doit-on se référer? A une "série télévisée", plus ou moins supportée par d'autres moyens, ou à un "projet préscolaire" se définissant comme étant lui-même un ensemble de moyens, que ceux-ci soient interreliés ou non. La documentation consultée sur le sujet (en particulier: Ministère de l'Education, 1975, p. 247; Ross, 1975, Annexe A; Ministère de l'Education, mai 1976 et La série Saperlipopette. Dossier synthèse, s.d.) est fluide et ne permet pas de répondre d'une façon précise à cette question.

---

(1) Ce nom a été remplacé tout récemment par celui de Passe-Partout.

En l'occurrence, nous considérons l'utilisation de cette sorte de synecdoque comme peu heureuse et nous avons déjà proposé ailleurs (Grégoire, 1977, p. 19) de "donner au projet dans son ensemble ... une appellation qui soit distincte de celle donnée à la série télévisée". Ce correctif paraît nécessaire à partir du moment où il est question de l'utilisation de plusieurs moyens, quelle que soit l'opinion que l'on ait par ailleurs concernant le type de relations qui devrait exister entre eux.

De toute façon, il s'agit d'une entreprise de grande envergure. En voie de planification au ministère de l'Education depuis 1971, elle s'adresse "aux enfants de quatre ans avec une attention toute spéciale aux enfants de milieu défavorisé", lit-on aussi bien dans le "Dossier synthèse" que dans le document de mai 1976 du ministère de l'Education déjà mentionnés. Sa planification, la production, la diffusion ou, selon les cas, la distribution des documents à l'intention des enfants et, éventuellement, des parents et les divers aspects reliés à l'implantation (promotion, organisation de la réception, animation, etc.) constituent, réparti sur une période de quelques années, un investissement de plusieurs millions de dollars. L'évaluation, déjà prévue, nécessitera également des fonds considérables, même si elle demeure limitée.

Pour les fins du présent travail, on peut réduire à quatre les éléments dont il est question dans les divers documents qui décrivent cette entreprise:

a) Il est d'abord question de 125 <u>émissions de télévision</u> d'une durée de 30 minutes. Leur production proprement dite doit commencer incessamment et on prévoit la diffusion d'un certain nombre d'entre elles en novembre prochain, à la fois sur les réseaux de Radio-Canada et de Radio-Québec. Le "Dossier synthèse" résume ainsi l'objectif de l'émission: "Amener l'enfant à être son propre agent d'éducation en lui faisant réaliser des expériences dans les domaines suivants: social affectif, motricité, langage, musique, arts plastiques, sciences et mathématiques" (p.2).

b) On prévoit préparer ou fabriquer à l'intention des enfants et, éventuellement, des parents divers documents et objets éducatifs.

c) Au moins dans certains cas, normalement dans les régions les moins favorisées, des animateurs, en collaboration avec les commissions scolaires, travailleront avec les parents et le milieu en général.

d) En plus de l'animation, divers moyens sont envisagés ou à l'étude pour intéresser les parents aux émissions et aux documents et en faire des partenaires actifs.

2.1.7 Les initiatives hors-catégorie

Si l'on se réfère aux journaux, à la radio, à la télévision, à des magazines (y compris à Education Québec: voir, par exemple, les numéros de février, p. 23 et de mars 1977, p. 13) et à divers contacts personnels, on se rend compte qu'il existe plusieurs autres initiatives ayant un objectif explicitement éducatif que celles déjà mentionnées; nous pensons ici à des initiatives concrètes qui s'adressent à des enfants ayant trois ans, quatre ans ou cinq ans après le premier octobre et qui ne relèvent d'aucune façon ni du ministère de l'Education, ni du ministère des Affaires sociales.

Ces initiatives, difficiles à classifier, rejoignent un nombre inconnu mais apparemment significatif d'enfants. Elles sont l'oeuvre de coopératives, d'organismes syndicaux, de services de loisirs, de parents regroupés ou de groupes constitués en vue de la réalisation de projets Initiatives locales ou Jeunesse-Canada au travail. Elles prennent les formes les plus diverses: réalisations particulières à l'intérieur d'une garderie, visites durant l'été aux enfants qui entreront en septembre à la maternelle cinq ans et à leurs parents, rencontres régulières, deux ou trois demi-journées par semaine, d'un groupe d'enfants avec une jardinière et quelques parents, etc.

2.2 QUELQUES CONSTATATIONS ET REFLEXIONS

2.2.1 Des formules variées

Le tour d'horizon que nous venons de faire a permis de constater que les formules institutionnelles utilisées en vue d'une prise en charge éducative des enfants de quatre ans sont relativement variées. Elles ont même tendance à l'être davantage que pour les enfants de cinq ans, même si ceux-ci sont rejoints dans une proportion beaucoup plus considérable. Cette diversification des formules nous paraît contenir beaucoup d'éléments positifs et nous comptons y revenir plus loin.

L'explication de cette évolution vers la diversification provient largement, croyons-nous, du fait que les courants d'idées et les forces sociales qui sont au coeur du développement d'organismes éducatifs pour les enfants de quatre ans sont très différents de ceux qui ont été à l'origine des maternelles cinq ans et en ont accompagné l'implantation.

D'autre part, en maints endroits, y compris au Québec, beaucoup d'éducateurs ont souvent eu l'impression, sans, la plupart du temps, être en mesure de bien l'expliquer, qu'il n'y avait pas et, plus profondément, qu'il ne pouvait probablement pas y avoir de continuité harmonieuse ou même satisfaisante entre la maternelle cinq ans et la première année du niveau élémentaire, à moins de remettre en cause radicalement le modèle scolaire ou de laisser tomber les principes sur lesquels on croyait devoir appuyer l'éducation des enfants de cinq ans. A fortiori, lorsqu'on applique le modèle scolaire, ou l'une de ses nombreuses variantes, à des enfants de quatre ans, n'est-il pas inévitable que son inadéquation devienne transparente? D'où peut-être une autre des raisons majeures de cette recherche active de nouvelles formes de prise en charge.

2.2.2 Un modèle dominant

Toutefois, il convient de noter que, pour le moment, la maternelle-classe demeure le modèle le plus généralement appliqué. Les autres modèles (maternelle-maison, maternelle animation, moyens divers permettant de renfoncer la formation à domicile avec l'aide des parents, etc.) se trouvent encore dans une étape expérimentale ou de planification. Même si, aux yeux de certains, ces nouvelles formes d'éducation des jeunes enfants ont déjà fait leurs preuves ailleurs, ou même dans notre milieu, il demeure difficile d'en effectuer la démonstration convaincante auprès d'un large public.

Le poids d'une certaine tradition et le doute qu'il est toujours permis d'entretenir face à des formules relativement nouvelles, formules dont, au demeurant, il n'est pas assuré qu'elles seront toujours appliquées avec discernement et conformément à l'esprit qui les a fait naître, constituent des obstacles sérieux qu'il serait imprudent de négliger. La réalité est en effet brutale: on cherche et on expérimente dans diverses directions, mais, pendant ce temps, c'est la maternelle-classe qui, chaque année, occupe davantage de terrain.

Pourtant, après bien d'autres, une recherche importante réalisée au Québec constate qu'"aucune donnée" ne permet "de conclure à un apport positif de la maternelle-classe quatre ans en milieux populaires" et conduit "à se demander si la maternelle est la meilleure forme d'intervention préscolaire" (B. Tremblay, 1976, pp. 10-11).

Cette situation encore confuse nous paraît une bonne illustration du pourquoi d'une approche politique à la fois évolutive et expérimentale.

2.2.3 Des problèmes de coordination en perspective

La mise sur pied de services éducatifs pour les enfants de quatre ans considérés comme défavorisés implique directement, à l'heure actuelle, au moins trois ministères: ceux de l'Education, des Affaires sociales et de l'Immigration. Selon les types de services ou les étapes, divers bureaux ou directions sont également appelés à apporter leur contribution. Au plan local, le nombre d'organismes ou de groupes qui interviennent est aussi assez considérable. Par ailleurs, pour le moment du moins, il ne semble pas que beaucoup d'organismes régionaux se sentent concernés par ce qui se passe dans le domaine de l'éducation des enfants de quatre ans, mais cela n'est sans doute qu'une question de temps.

Si nous ajoutons à ce bref tableau les questions se rapportant à l'articulation des maternelles et des garderies d'une part et de Saperlipopette et des maternelles (et peut-être aussi des garderies?) d'autre part, on se rend vite compte qu'il existe des problèmes de coordination en perspective.

Nous n'avons pas, il est vrai, étudié cette question à fond; cependant, rien ne nous indique clairement que, dans la phase de lente gestation qui a caractérisé le développement des dernières années dans ce secteur, la multiplicité des organismes impliqués ait été vraiment dommageable. En conséquence, nous inclinons à penser que le fait d'envisager l'avenir prochain en termes d'unification constituerait une erreur. Il demeure certain, toutefois, que toutes les questions relatives à une meilleure coordination des normes, des opérations, des coûts et de multiples autres aspects prendront, au cours des prochaines années, une importance considérable et requerront beaucoup d'attention et d'énergie.

2.2.4 Qui rejoint-on?

Selon le rapport Parent (Commission royale d'enquête ... , tome II, p. 78), au Québec, "la maternelle n'a pas rejoint l'intention des initiateurs, puisqu'elle est demeurée le privilège de la classe aisée". Ce jugement date de 1964. Aujourd'hui, on peut affirmer qu'il n'est plus vrai dans le cas des maternelles cinq ans. Mais peut-on l'appliquer aux maternelles quatre ans? Voyons ce qui en est.

Dans la section 2.1.3, nous avons évalué à un chiffre variant entre 8 306 et 9 306 le nombre d'enfants de quatre ans rejoint par les maternelles de tous types qui existent au Québec. De ce nombre, 646 sont, selon les données dont nous disposons, des enfants indiens, soit environ 7% du total. La population indienne, qui constitue à peine 0,5% de la population du Québec apparaît comme l'une des mieux servies par le développement des maternelles quatre ans. Peu de gens seront portés à considérer qu'il s'agit d'un privilège accordé à une population favorisée.

Les maternelles-classe et les maternelles maison placées sous l'égide du ministère de l'Education rejoignent environ 3 763 enfants, soit plus de 40% du total. Or, on sait que ces deux types de maternelles constituent un élément du programme spécial d'interventions en milieu défavorisé du ministère de l'Education et des commissions scolaires désignées. En parcourant la liste des commissions scolaires où il y a effectivement de telles maternelles, on ne peut manquer, ici ou là, de s'interroger sur la rigueur avec laquelle le critère "milieu défavorisé" a été appliqué, mais ces cas ne sont pas nombreux.

La maternelle d'accueil, qui s'adresse à des enfants d'immigrants non francophones mais avec un objectif d'intégration à la société francophone, reçoit entre 9% et 10,5% du total des enfants rejoints.

Quant à la maternelle privée régulière, elle en reçoit au maximum 14,2%. Les maternelles d'immersion privées et, surtout, les maternelles relevant du ministère des Affaires sociales accueillant le reste.

Ces données ne permettent pas de tirer une ligne de démarcation absolument précise entre le nombre d'enfants "favorisés" et "défavorisés" qui sont effectivement rejoints; ces termes demeurent ambigus à plusieurs titres et c'est évidemment avec prudence qu'il faut les utiliser. Elles sont cependant suffisantes pour affirmer que le jugement du rapport Parent ne saurait être retenu dans les circonstances. On doit cependant constater que, par rapport au nombre d'enfants considérés officiellement comme défavorisés, soit de 20% à 30% de la classe d'âge selon les sources auxquelles on se réfère (voir, entre autres: Ministère de l'Education, 1975 et 1977b; Conseil national du Bien-Etre social, 1975; Depatie, Lefebvre et Parent, 1974), le nombre d'enfants effectivement rejoint demeure encore faible. Dans l'hypothèse la plus favorable, ce nombre ne dépasse sûrement pas 8% de la classe d'âge et il est probablement inférieur à 7%(1). L'écart se situe donc entre13% et 23%, soit entre 11 557 et 20 447 enfants si nous nous référons au total de la classe d'âge quatre ans 1976.

2.2.5 Que se passe-t-il dans les maternelles?

Comme on pouvait s'y attendre, le complexe des maternelles quatre ans constitue au Québec un ensemble plus hétérogène que celui des maternelles cinq ans et dont la plupart des composantes sont moins bien définies. Cependant, on trouve à leur sujet un corps quand même assez important d'objectifs et de sous-objectifs, de règles, de normes et de ratios ainsi qu'une bonne batterie de suggestions d'ordre méthodologique ou pédagogique et de documents, jeux ou objets permettant de les mettre en pratique.

---

(1) Le nombre total d'enfants, "favorisés" et "défavorisés", qui sont rejoints par une maternelle quatre ans quelconque étant d'environ 10% de la classe d'âge (voir dernier paragraphe de la section 2.1.3), il y en a donc environ 3% qui appartiennent à un milieu déjà "favorisé".

Certes, des spécialistes aussi bien qu'un certain nombre de ceux qui mettent chaque jour la main à la pâte diront sans doute que tout cela manque de précision et est encore insuffisant. Et d'un certain point de vue, ils auront probablement raison. Cependant, nous croyons que la poursuite du débat sur ce terrain est, pour le moment, piégée et risque de nous faire escamoter une autre question tout aussi essentielle: que se passe-t-il, de fait, dans les maternelles? Maintes recherches en éducation ont montré qu'il existe fréquemment un décalage prononcé entre ce qui "devrait" se passer, selon les orientations connues et ce qui "se passe" en réalité. Qu'en est-il dans le cas présent? A vrai dire, nous ne le savons pas; tout au plus pouvons-nous nous reporter à quelques témoignages de jardinières et de visiteurs occasionnels.

L'une ou l'autre recherche a bien été entreprise afin de mesurer les résultats d'apprentissage atteints. Mais il s'agit alors d'autre chose: ces recherches, en effet, ne nous éclairent guère sur le déroulement concret des activités dans une maternelle: relations des enfants entre eux et avec la jardinière, façons dont les enfants utilisent les objets qui sont mis à leur disposition, sentiments qu'ils manifestent face à tel ou tel jeu, insatisfaction qu'ils ressentent, etc. Par ailleurs, nous savons pertinemment que, si nous nous en remettions seulement aux recherches portant sur les résultats d'apprentissage et décidions d'en tirer les conséquences logiques, nous serions tous, d'ores et déjà, extrêmement hésitants à permettre l'ouverture d'autres maternelles et même à maintenir celles qui existent.

En conséquence, une volonté ferme d'expérimenter et d'explorer dans de nouvelles voies ne doit pas fermer la porte à une meilleure connaissance de ce qui existe. La réalisation de monographies critiques substantielles et de recherches précises sur l'un ou l'autre aspect de la vie concrète des maternelles quatre ans est donc indispensable.

2.2.6 Combien cela coûte-t-il?

Pour l'année 1976-77, les ministères concernés ont effectué des calculs fort précis à ce sujet (Ministère de l'Education, 1977a).

Dans trois cas sur les sept dont nous avons déjà parlé, soit celui des maternelles privées régulières, des maternelles d'immersion et des maternelles relevant du ministère des Affaires sociales, il s'agit d'une évaluation de coûts et non de dépenses de l'Etat, car les fonds proviennent entièrement des parents ou d'autres sources privées. Dans ces trois cas, les coûts per capita moyens annuels sont respectivement de $895,00, $895,00 et $540,00 et quotidiens de $4,97, $4,97 et $3,00.

Dans les quatre autres cas, les coûts sont assumés par des organismes publics: ministère de l'Education, commissions scolaires et ministère des Affaires indiennes et esquimaudes par le canal du ministère québécois de l'Immigration. Les coûts, tous frais compris (même les coûts afférents au service de la dette sont inclus, nous assure-t-on) sont les suivants.

Tableau 1: Coût moyen et total, selon divers types de maternelles quatre ans, en 1976-77

	Maternelle-classe	Maternelle-maison	Maternelle d'accueil	Maternelle de bilinguisation
Nombre d'enfants rejoints (Total: 5 257)	3 428	335	848	646
Coût moyen annuel per capita	$1 195	$825	$1 315	$905
Coût moyen annuel quotidien	$6,64	$4,58	$7,31	$5,03
Coût total	$4 096 460	$276 375	$1 115 120	$584 630

GRAND TOTAL du coût des maternelles publiques quatre ans placées sous l'égide du ministère de l'Education en 1976-77: $6 072 585.

CHAPITRE 3

UN SCHEMA D'EXPERIMENTATION ET D'ACTION

Compte tenu, d'une part, du contexte général qui a récemment focalisé l'attention sur l'éducation des enfants de quatre ans et, d'autre part, de la situation que nous trouvons au Québec dans ce domaine, est-il opportun de faire un nouveau pas? Quelles raisons pourraient justifier une intervention éducative particulière? Dans quelle mesure doit-on tenir compte de ce qui est déjà en marche et, éventuellement, l'amplifier? A l'intérieur de quel cadre et dans quel esprit doit-on favoriser une éducation plus systématique et plus complète des enfants de quatre ans considérés comme appartenant à des milieux défavorisés?

C'est à ces questions que nous essayons de répondre dans ce chapitre.

Etant donné qu'au cours de l'introduction et des deux chapitres précédents, nous avons fait un effort pour dégager au fur et à mesure plusieurs pistes de réflexion et d'action, nous nous attarderons ici sur les aspects qui n'ont pas été touchés ou n'ont été qu'effleurés. Le quatrième chapitre nous donnera l'occasion de rassembler tous les éléments que nous jugeons les plus importants en vue d'une action.

3.1 POURQUOI INTERVENIR?

Une façon de répondre à cette interrogation serait de se référer à l'un ou l'autre auteur marquant de chacun des derniers siècles: Martin Luther pour le 16è, Comenius pour le 17è, Jean-Jacques Rousseau pour le 18è, Pestalozzi et Froebel pour le 19è et Maria Montessori pour la première moitié du 20è siècle, comme le fait d'ailleurs Auleta (1969, pp. 15-22). A une question pres-

que identique à la nôtre, Lesser (1974, p. 8) préfère placer en exergue une citation de Locke. Pour sa part, dès la première page du fascicule qu'il consacre aux principes de l'éducation préscolaire (Ministère de l'Education, 1968-75), le ministère de l'Education du Québec retient l'attention du lecteur par une question de Socrate.

Il paraît donc possible de montrer qu'il y a déjà longtemps que des philosophes de l'éducation et des éducateurs illustres ont saisi l'importance d'une éducation qui commence très tôt dans l'enfance et n'oublie personne ...

Pourtant, cette façon de répondre à la question posée ne nous satisfait pas. Il nous semble, en effet, qu'elle ne tient pas suffisamment compte des recherches empiriques et de la réflexion considérables des vingt-cinq dernières années; celles-ci ne constituent pas une simple répétition ou même une glose de ce qui a déjà été proclamé. D'autre part, un tel registre de réponse risque de ne pas se trouver en résonnance avec la réalité particulière et toujours inédite devant laquelle nous nous trouvons.

En ce début du quatrième quart du vingtième siècle, quelles sont donc les raisons d'ordre phychologique ou sociologique susceptibles d'être mises de l'avant en faveur d'une intervention éducative précise auprès des enfants des milieux défavorisés? Les raisons qui émergent de la littérature récente sur le sujet, si on les resitue dans le contexte actuel du Québec, peuvent se ramener à quatre.

3.1.1 L'importance d'un développement précoce

Le développement psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral réalisé dès le plus jeune âge constitue un fondement et un conditionnement majeurs pour la croissance ultérieure de la personne dans toutes ses dimensions et pour toutes les situations.

Suite à l'accumulation et à l'analyse d'une multitude d'observations concrètes, cette affirmation est devenue une idée force communément acceptée dans le domaine de l'enfance. Les résultats de recherches utiles proviennent aussi bien de la paléontologie que de la biologie et de la psychologie; ils ont, entre autres, permis de comprendre beaucoup mieux la genèse du développement de l'homme et, pour ainsi dire, de toucher du doigt la façon dont se déroulent divers processus et s'enclenchent de nombreux apprentissages. On a ainsi, par exemple, pu démontrer que "les facultés perceptrices se développent de la même manière que les facultés motrices" et que la perception "met en oeuvre des aptitudes perceptives actives qui s'acquièrent pendant les premières phases de développement et qui ne se modifient ensuite que très peu au cours de la vie de l'individu. Il existe des habitudes établies, ... formées dès les premières années qui exercent une influence décisive sur les perceptions à venir" (Livingston, 1973, pp. 456 et 464). Les citations semblables, portant aussi bien sur les dimensions psycho-motrices et cognitives que socio-affectives et morales, pourraient être multipliées (voir, par exemple, les articles de Gordon, de Mukerji et de Hunt dans Frost, 1968. Le livre consacré à la biologie et à la connaissance par Jean Piaget serait également à approfondir dans cette perspective).

Cette éducation acquise en bas âge, est-il besoin de le souligner, n'est pas nécessaire seulement, ni même d'abord et surtout, en vue de mieux suivre et réussir des activités d'ordre scolaire. Elle fournit une assise indispensable pour l'affrontement de toutes les situations de la vie: en soi-même, dans la famille, dans le milieu social, dans l'environnement physique. Dans son essence, elle vise moins à améliorer les "chances scolaires" que les "chances dans la vie".

3.1.2 Un droit de l'enfant et un devoir de la société

Dans une formule frappante, Marshall McLuhan a déjà parlé de l'enfance comme d'"un pays sous-développé qui doit être promu" (Gras, 1974, p. 86).

Dans notre milieu, il est désormais acquis que les pays sous-développés ont le droit inaliénable de se développer dans le sens de leurs traditions et de ce qu'ils veulent devenir et qu'il est même de notre devoir de les aider à parvenir à de nouveaux stades de croissance. L'expérience du dernier quart de siècle illustre avec éclat tout ce dont des pays longtemps ignorés et méprisés sont capables et quelle richesse il en résulte pour l'humanité. Cette comparaison entre le pays sous-développé et l'enfant nous permet d'attirer l'attention sur le fait que celui-ci dispose également de possibilités d'apprentissage infiniment plus grandes que celles que nous avions imaginées jusqu'ici et que la société a tout à gagner à leur actualisation.

Le droit de l'enfant à devenir lui-même le plus pleinement possible implique pour la collectivité, celle-ci comprenant des personnes qui ont l'expérience de tous les cheminements de croissance et de tous les niveaux de maturation, le devoir de favoriser ce devenir, et ce, dans toute la mesure où une société est apte à le faire à chaque étape de son développement historique. En somme, les potentialités de croissance de l'enfant et les processus d'apprentissage et de créativité qui permettent de les actualiser sont à la fois trop précieux pour être laissés en friche et trop fragiles pour se passer d'une action consciente et méthodique.

Sur cette nécessité de l'intervention de la société, il convient peut-être d'ajouter ici un mot supplémentaire, étant donné le bilan négatif ou très problématique que révèle l'évaluation de nombreuses interventions, surtout américaines. A notre avis, ce fait ne justifie pas l'inaction, mais constitue plutôt une invitation supplémentaire à l'action. S'il y a une leçon qui se dégage clairement de l'expérience des quinze ou vingt dernières années, ce n'est pas qu'il n'y a rien à faire; cette expérience a plutôt permis de constater que les stratégies et les modes d'action utilisés sont le plus souvent rudimentaires et naïfs et que les moyens de les évaluer demeurent très imparfaits. En fait, la réalité complexe de l'enfance, dans une société elle-même complexe et dont de nombreux ressorts nous sont inconnus, échappe à nos approches traditionnelles.

Ce n'est pas le laisser-faire qui permettra d'avancer, mais plutôt la recherche et l'expérimentation réalisées selon des voies différentes. A vrai dire, non seulement le laisser-faire ne réglerait aucun problème, mais il en ferait surgir de nouveaux beaucoup plus graves. A défaut d'un long développement, que nous ne pouvons nous permettre ici, pensons à certains groupes de populations de l'Amérique du Nord, y compris du Québec. Il serait facile de montrer que le fait de laisser ces groupes à eux-mêmes, sans pratiquement aucun soutien, n'a jamais conduit à un épanouissement significatif: il en est plutôt résulté une dégradation de leur culture, une détérioration de leur santé et une marginalisation générale.

3.1.3 Le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation

A la lumière des travaux statistiques et sociologiques actuels, personne ne peut plus feindre de croire que l'organisation de notre société et, par la suite, de notre système d'éducation, qui en est l'un des éléments, fournit à tous les mêmes chances de se développer selon leurs potentialités. Il s'agit d'ailleurs là d'un fait officiellement reconnu par les gouvernements de nos sociétés: il est impossible d'expliquer autrement les nombreuses politiques et initiatives dont fait état le chapitre 1. Au Québec, dans son discours de la rentrée scolaire de 1973, le ministre de l'Education le reconnaissait sans ambages: "C'est un fait, affirmait-il, que les enfants de milieux pauvres, à la ville ou à la campagne, ne bénéficient pas au départ des mêmes chances que ceux des milieux plus fortunés ... Il est vrai, malgré les prétentions du contraire, que les services scolaires ne sont pas toujours comparables". Et il poursuivait en déclarant: "Le seraient-ils que la situation n'en serait pas tellement modifiée. C'est qu'il s'agit d'un problème global qui implique non seulement le système d'enseignement mais toute la société". (Ministère de l'Education, 1974, p. 17). On ne saurait mieux dire. La discussion porte aujourd'hui sur le pourquoi et la nature de ces inégalités, plus sur leur existence même.

Les valeurs d'amour, de justice et d'égalité de tous devant la loi et les ressources qu'offre une société à un moment donné de son histoire, valeurs qui constituent les fondements de notre société, exigent de la part de celle-ci une action qui soit de nature à rétablir, autant que faire se peut, l'équilibre.

Dans le domaine de l'éducation des enfants, plusieurs des formes d'action qui ont cours ces années-ci sont autant d'applications de ce qu'il est convenu d'appeler une "discrimination positive" en faveur de ceux qui sont considérés comme moins favorisés. Cette façon d'aborder le problème aboutit souvent, il est vrai, à des réalisations qui ne touchent finalement qu'à des aspects relativement secondaires de la réalité. Mais il s'agit là davantage d'une critique visant une modalité d'intervention que d'une objection à la raison fondamentale mise de l'avant pour justifier l'intervention elle-même.

3.1.4 Le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes classes d'âge

Aux raisons déjà données et qui sont valables dans plusieurs contextes s'en ajoute une qui est plus particulièrement une raison de conjoncture.

En effet, les classes d'âge qui auront quatre ans avant le premier octobre 1977 et au cours des années suivantes sont les plus faibles qu'ait jamais connues le Québec. D'autre part, rien ne permet de croire que ces classes d'âge s'accroîtront sensiblement par le fait de l'immigration; le contraire est même aussi probable. Etant donné l'accroissement considérable de la population durant les années 50 en particulier, ce groupe de classes d'âge aura par ailleurs à supporter une population âgée de plus en plus importante.

En conséquence, étant donné sa structure démographique et sa situation culturelle, politique et économique, le Québec ne peut se permettre de négliger au-

cune de ses jeunes classes d'âge. Nous savons déjà qu'elles auront des responsabilités particulièrement lourdes à assumer au cours du premier quart du vingt et unième siècle. L'investissement requis est nécessaire maintenant.

3.2 ESQUISSE D'UN SCHEMA D'EXPERIMENTATION ET D'ACTION

D'une première série de données, nous avons tiré la conclusion que toute politique d'intervention éducative auprès des enfants de quatre ans reliés aux milieux défavorisés devrait s'inspirer essentiellement d'une approche qui soit évolutive, expérimentale et sectorielle (tout en demeurant largement ouverte vers le plurisectoriel et le global, avons-nous précisé). D'une seconde série de données, peut-être plus immédiatement saisissables et vérifiables, nous avons dégagé quelques considérations plus générales sur la diversité des formules d'intervention déjà utilisées, la tendance d'un modèle particulier à s'imposer, les problèmes de coordination qui se dessinent à l'horizon, la proportion des enfants défavorisés effectivement rejoints, le peu de renseignements précis disponibles sur le vécu des maternelles et les coûts impliqués. En outre, en plus d'expliciter les raisons majeures susceptibles de justifier une intervention, nous avons, ici et là, en cours de route, fait part de l'un ou l'autre point d'interrogation et signalé quelques pistes de réflexion jugés plus importants.

Malgré l'abondance de ces matériaux et quelle que soit leur valeur, la situation n'est pas mûre pour une politique ayant un caractère de permanence et de stabilité et, a fortiori, pour un plan de développement au sens précis et fort du terme. Il y a cependant lieu d'agir et de le faire avec le maximum de précision possible. Dans les circonstances, le cadre qui paraît le plus approprié est ce que nous appellerons un "schéma d'expérimentation et d'action". Afin de donner une certaine prégnance à ce que nous voulons dire, nous allons tenter, dans les pages qui suivent, de tracer au moins les principaux contours de ce schéma et d'en esquisser le contenu.

3.2.1 Les traits distinctifs de ce schéma

Bien dégager et définir les traits distinctifs de ce schéma nous apparaît, à ce stade-ci, comme la tâche primordiale. Nous croyons pouvoir regrouper ces traits autour des six suivants.

3.2.1.1 Des objectifs coextensifs à toute la personne

Les objectifs et le contenu de ce schéma doivent porter sur toutes les dimensions de la personne de l'enfant. Les structures d'organisation, les modes d'action, les activités prévues, le matériel disponible doivent permettre à l'enfant de se développer sur les plans psycho-moteur, socio-affectif, cognitif et moral. Chacune de ces dimensions prise distinctement aussi bien que dans sa relation avec les autres est essentielle à un développement équilibré et elle l'est dès le plus jeune âge.

Certes, il existe encore beaucoup d'inconnues sur les interrelations entre ces diverses dimensions dans le contexte d'un développement concret de la personne. Ainsi, par exemple, on peut se demander si un certain niveau de développement psycho-moteur n'est pas un prérequis essentiel à tout développement cognitif. Cependant, rien ne paraît justifier que l'une ou l'autre des dimensions déjà mentionnées soit mise de côté à l'intérieur d'un projet de formation destiné à des jeunes de quatre ans. En conséquence, on imagine mal une classe maternelle quatre ans qui mettrait l'accent sur le développement psycho-moteur de l'enfant et ne se préoccuperait pas, ou guère, d'apprentissages cognitifs (i.e. d'apprentissages visant à faire saisir des relations ou des connexions entre des personnes, des objets ou des symboles). Dans un développement humain véritable, l'homme n'apprend-il pas à coordonner et à raffiner ses mouvements avec la participation de son esprit? De même, une conscience plus déliée ne constitue-t-elle pas un atout sans prix pour parvenir à une éducation plus complète et plus fine des mouvements de son corps et à un élargissement de ses capacités de signification?

Au ras de la vie quotidienne, avec quinze ou vingt enfants au développement inégal ou à travers une émission de télévision qui veut rejoindre et retenir un vaste public, il sera toujours tentant de valoriser une dimension plutôt qu'une autre et souvent difficile de mettre en place les activités appropriées pour assurer une croissance équilibrée de toutes. C'est pourtant vers cet objectif qu'il faut tendre, malgré les inévitables tâtonnements. Le contenu du schéma se doit d'être explicite sur ce point.

3.2.1.2 Des formules concrètes diversifiées

Selon plusieurs évaluations, les expériences bien planifiées, précises dans leurs objectifs et menées à terme avec cohérence produisent des apprentissages plus poussés et plus durables (Bélanger, 1974, pp. 16-18 et 24; Austin, 1976, p. 343).

Cependant, dans le domaine de l'éducation des enfants de quatre ans, aucune formule concrète ne peut être considérée en elle-même, au point de départ, comme supérieure à d'autres. Il convient même, en l'occurrence, de se montrer très prudent face à l'extension de la formule de la maternelle-classe ainsi qu'à l'implantation sur une vaste échelle de toute autre formule plus ou moins inspirée par ce qui a déjà cours avec des enfants de cinq ans.

Le bilan de la recherche et le manque de recul historique face à ce qui se fait dans ce domaine ne sont pas, loin de là, les seules raisons qui justifient cette réserve. Les remises en cause globales de nos systèmes d'éducation, la transformation profonde en cours dans la société québécoise et des impératifs financiers constituent également autant de paramètres qui incitent à une approche expérimentale dans le sens de la diversité et de la souplesse.

En conséquence, un schéma d'expérimentation et d'action approprié ne doit pas se limiter à prévoir un peu plus ou un peu moins de ce qui existe; il doit également contenir des propositions visant à encourager des initiatives balbutiantes et ne pas hésiter à en proposer ou à en susciter d'autres, compte tenu des lieux, des ressources disponibles et des aspirations de la population.

3.2.1.3 Priorité aux enfants les plus défavorisés

En un sens, ce trait va de soi, car c'est d'abord et même essentiellement pour les enfants considérés comme appartenant à un milieu défavorisé que ce schéma est préparé. Comme on l'a vu dans une section précédente (3.1.3), cette priorité se justifie cependant aussi par l'inégalité des chances de ces enfants face aux services officiels d'éducation.

Etant donné les tendances naturelles du système d'éducation à ses différents paliers et les pressions qui ne manqueront pas de survenir pour un élargissement des critères d'admissibilité à des subventions spéciales, cette priorité doit être très fermement et clairement affirmée et son application soutenue par des mécanismes stricts garantissant son respect. Ce dernier point ne sera pas toujours facile, car ce qu'il faudra prévoir différera selon qu'il s'agira d'une maternelle animation, d'une maternelle-maison, d'une initiative comme Saperlipopette ou d'un projet inédit provenant de groupes de parents.

3.2.1.4 Une participation effective de la famille à sa réalisation

Si on étudie les résultats des projets mis sur pied à l'intention des jeunes enfants, on constate que le milieu familial demeure le facteur d'influence le plus

déterminant, quels que soient par ailleurs le nombre, l'ampleur et la qualité des autres moyens mis à la disposition de l'enfant. Il s'agit là de l'une des conclusions les plus fermes et les plus constantes qui se dégagent de multiples recherches menées dans divers pays (Coleman, 1965; Plowden, 1967; Bélanger, 1974, p. 13; CERI, 1975; Fragnière, 1975, p. 184, note 22). Cette influence prépondérante du milieu familial joue, semble-t-il, sur tous les types d'apprentissage, y compris ceux que nous appelons cognitifs.

Dans la littérature sur le sujet, l'idée d'une nécessaire participation effective, directe et régulière des parents à l'éducation socialement organisée de leurs enfants revient avec une telle fréquence et s'appuie sur de tels arguments qu'il est impossible de ne pas la retenir comme un trait particulièrement saillant d'un schéma d'expérimentation et d'action. Par ailleurs, le peu de données disponibles sur le sujet à partir d'expériences tentées dans notre milieu (1), ce que nous connaissons des crises sérieuses que traversent beaucoup de familles québécoises, le peu de temps libre dont disposent le parent vivant seul ou les deux conjoints travaillant à l'extérieur et le fonctionnement général du système d'éducation aux autres niveaux nous conduisent à nous demander avec une certaine inquiétude ce qui est concrètement possible dans un délai raisonnable.

Il ne fait pas de doute que ce sujet demanderait une étude plus approfondie. Toutefois, en attendant que plus de lumière apparaisse, toutes les expériences où de bonnes conditions de travail sont réunies devraient être vivement encouragées et soutenues avec les moyens appropriés. Dans certains cas, il faudrait également procéder à une observation ou à une évaluation, ou même

---

(1) Même à partir de l'expérience des maternelles-maison, il n'existe, à notre connaissance, aucune étude un peu systématique sur la participation effective des parents, sur les problèmes qu'une telle participation cause aux jardinières et aux parents, etc.

à l'une et à l'autre. Sur un problème comme celui-là, l'étude qui convient le mieux est probablement un heureux mélange d'expérimentation contrôlée, d'observation minutieuse et, sur certains points bien identifiés, d'évaluation systématique.

3.2.1.5 Une considération positive pour le milieu social et familial

La mise en oeuvre de programmes particuliers d'action en faveur des milieux défavorisés a relancé et élargi le débat sur la valeur du style de vie et de la vision du monde propres aux habitants de ces milieux (pour quelques travaux souvent cités, voir Ministère de l'Education, 1975, pp. 138-147). On a souvent parlé à ce sujet de "culture de pauvreté" en utilisant cette expression plutôt vague comme une sorte de point de repère dans la discussion.

Ce débat a pris beaucoup d'importance au Québec et a donné lieu à un grand nombre d'interventions (1): l'Institut canadien d'éducation des adultes, par exemple, et plusieurs groupes populaires de Montréal sont revenus sur le sujet à diverses reprises. D'autre part, le document de travail "Education et développement" (Ministère de l'Education, 1975) aborde directement ce thème dans divers passages (pp. 7, 26, 105, etc.) mais, en fait, la place qu'il lui accorde dépasse largement le

---

(1) Dans la plupart des cas, il s'agit de déclarations publiques, d'exposés introductifs à une discussion, de courts articles, de textes polycopiés à tirage très restreint, de développements incidents à l'intérieur d'un livre ou d'un document dont l'objet principal est autre, etc. A notre connaissance, il n'existe aucune synthèse sur le sujet réalisée à partir de données essentiellement québécoises et en référence au contexte qui est le nôtre. D'où la difficulté de s'appuyer sur des sources précises et l'impression d'un débat éclaté et souvent redondant.

relevé de ces mentions explicites: la question de la culture propre aux milieux défavorisés affleure en maints autres endroits et on peut se demander si elle ne constitue pas, au fond, le point nodal le plus important de ce document et des discussions publiques qui ont suivi sa parution, et peut-être la grille de lecture et d'interprétation qui en permet la compréhension la plus satisfaisante.

Ce débat n'est pas clos et ce n'est pas le lieu ici d'en faire le bilan. Pour le moment, ce qu'il nous paraît important d'en retenir dans le cadre du présent texte, c'est la nécessité d'accorder au départ une considération positive à tout milieu et évidemment, en l'occurrence, aux habitudes, aux manières d'être, au langage, en un mot à la culture de ceux que les critères actuels d'analyse de la pauvreté classent comme défavorisés. C'est sans doute dans ce sens qu'il faut interpréter l'idée force du plan quinquennal 1977-1982 de l'Opération Renouveau de la CECM: "Respecter les différences" (Commission des écoles catholiques de Montréal, 1977).

Cependant, tout en prenant très au sérieux les traits culturels du milieu où vit un enfant, on ne peut oublier que la culture humaine ne se définit pas seulement par un ensemble d'acquis réels ou même d'acquis possibles dans un lieu ou un milieu donné. Elle se forge en plusieurs endroits en même temps et est aussi, et toujours, affrontement de nouveaux défis dans des lieux et milieux qui sont eux-mêmes sans cesse en transformation. La considération positive dont nous parlons, pierre d'assise indispensable, n'est donc pas la seule attitude à développer. Elle doit, en effet, permettre de respecter, mais il faut aussi élargir, de comprendre, mais il faut aussi parfois critiquer, d'assumer, mais il faut aussi dépasser.

En conséquence, les activités à visée éducative mises en oeuvre avec les jeunes enfants des milieux défavorisés auront pour but de leur faciliter une meilleure saisie et compréhension de la culture de leur propre milieu mais aussi, et en même temps, d'en assurer l'enrichissement, le prolongement, voire le dépassement.

3.2.1.6 Des interventions au niveau de zones plutôt qu'à partir d'une sélection d'individus

Ce trait distinctif du schéma dont nous suggérons la préparation signifie que, sauf exception, tout projet d'intervention s'adressera à tous les enfants d'une zone considérée comme défavorisée (i.e. un quartier, une municipalité, un territoire scolaire, etc.) plutôt qu'aux seuls enfants appartenant à des familles jugées défavorisées.

Cette façon de procéder favorisera sans doute encore plus un certain nombre d'enfants déjà favorisés résidant dans ces zones. D'aucuns pourront y trouver à redire. Cependant, elle comporte aussi des avantages et, dans le contexte québécois, on peut se demander si elle n'est pas la seule possible. Elle permet d'éviter les enquêtes trop personnelles et toujours désagréables, les erreurs qui risquent de choquer et de nuire gravement à l'évolution d'un projet et les choix qui, malgré les précautions, seront toujours considérés comme discriminatoires dans un milieu où de nombreuses familles se connaissent et ont même entre elles des liens de parenté.

Cette formule n'est pas non plus sans valeur sur un plan strictement éducatif; ces dernières années, on a critiqué, avec raison nous semble-t-il, la tendance du système scolaire québécois à multiplier les groupes homogènes (les handicapés, les allégés, les "forts" dans une matière, etc.).

Enfin, cette option est sans doute la seule qui puisse permettre la création d'un esprit de solidarité et, éventuellement, une collaboration effective entre les divers groupes et organismes d'une même zone géographique, ce qui, de l'avis de beaucoup, constitue ultimement la seule façon de résoudre en profondeur le problème des inégalités sociales, économiques, éducatives et culturelles.

3.2.2 Quelques éléments plus concrets

Toujours dans l'esprit d'une "esquisse", nous consacrons la présente section à quelques éléments plus précis et plus concrets susceptibles de guider l'action à court terme et d'être retenus à l'intérieur d'un schéma plus complet. Nous nous attardons sur les aspects qui vont peut-être moins "de soi" ou qui nous ont paru négligés ou traités d'une façon plus vague dans la documentation que nous avons étudiée.

3.2.2.1 Le public à rejoindre

On peut évaluer à environ 25% le nombre d'enfants de la classe d'âge de quatre ans qui appartiennent à des familles défavorisées au Québec et à environ 7% ceux d'entre eux qui étaient effectivement rejoints par une forme ou l'autre de maternelle au cours de l'année 1976-77 (voir section 2.2.4). Nous supposons ici que la politique à venir du ministère de l'Education voudra rejoindre la totalité de ces enfants.

D'autre part, l'option prise dans la section 3.2.1.6 (Des interventions au niveau de zones plutôt que d'individus), l'existence de quelques situations déjà acquises à l'aulne de critères plutôt larges et divers cas particuliers (v.g. la nécessité, dans certains cas, d'assouplir les normes afin de réunir un nombre suffisant d'enfants, l'habitation dans une zone éloignée malgré un haut niveau de revenu, etc.) obligent à accroître d'au moins 10% le pourcentage du nombre d'enfants dont il faut tenir compte. Nous en arrivons ainsi au tableau indicatif suivant pour les quatre prochaines années.

Tableau 2: Nombre d'enfants défavorisés de quatre ans à rejoindre au cours des quatre prochaines années

Année	Nombre d'enfants de quatre ans	35% de ce nombre
1977	85 628	29 970
1978	85 141	20 799
1979	86 723	30 353
1980	88 976	31 141

Si nous prenons comme point de repère la situation en 1976-77, soit environ 7% de la classe d'âge, il faudrait donc en 1977-78, compte tenu du fait que cette classe d'âge est moins nombreuse, prévoir des mesures spéciales (1) à l'intention de 23 747 enfants de plus, ce qui reviendrait à multiplier le nombre actuel par 3,8.

Si l'on regarde la "Carte des secteurs défavorisés" (Ministère de l'Education, 1977b), on s'aperçoit que la presque totalité de la partie habitée de la région administrative du Bas Saint-Laurent et de la Gaspésie, de la sous-région du Lac Saint-Jean (sauf la Commission scolaire d'Alma), de la rive sud de la région de Québec (sauf, principalement, les commissions scolaires de Pointe-Lévy et de Chaudière-Etchemin) et des sous-régions de Pontiac-Témiscamingue, d'Amos, de La Sarre et de la Basse Côte-Nord en font partie. Sur le territoire de la Com-

---

(1) On évitera d'identifier "mesures spéciales" et "maternelle-classe"; il peut tout aussi bien s'agir de maternelle animation, d'activités particulières greffées sur "Saperlipopette" ou même, comme nous l'avons déjà souligné, de formules tout à fait nouvelles.

mission des écoles catholiques de Québec, neuf secteurs de recensement sont identifiés comme défavorisés.

Quant à la carte des secteurs défavorisés de l'île de Montréal (Conseil scolaire de l'île de Montréal, s.d.), elle indique 65 secteurs de recensement constituant ou englobant un milieu défavorisé (sur un total de 416 secteurs). On y reconnaît plus particulièrement les quartiers de Saint-Henri, de Pointe Saint-Charles, du Centre-Ville, du Centre-Sud, du Mile-End (avec prolongement vers le nord) et d'Hochelaga.

Le public à rejoindre est donc encore considérable: il est aussi bien rural que semi-urbain et urbain et il est dispersé aux quatre coins du Québec.

3.2.2.2 Les types d'intervention à privilégier

Par la force des choses, étant donné son coût, son ampleur, sa puissance de polarisation et l'énergie qu'elle requerra de toute façon, l'intervention connue sous le nom de "Saperlipopette" devrait occuper la première place. Nous faisons évidemment l'hypothèse que certains aspects concernant cette entreprise seront corrigés ou sensiblement améliorés. Nous revenons plus loin sur ce point d'une façon plus détaillée (section 4.2.1).

Presque tout ce que nous avons entendu ou lu concernant la maternelle-maison est positif. Jacques Grand'Maison (1976) fait ainsi ressortir les aspects les plus frappants de cette expérience: "Les intervenants éducateurs, spécialistes et parents constituent une équipe polyvalente de base ... Le "nous" des éducateurs est bien articulé au "nous" des enfants. La fonction d'intégration joue à plein. On a le souci de rester très près des lieux quotidiens de vie, de l'environnement proprement humain. On peut même parler d'une certaine étoffe sociale forte et souple qui permet une foule de canevas pédagogiques" (P. 80). Pour notre part, nous avons également noté le souci d'un développement bien planifié et prudent et la place régulière faite à la révision et à la réflexion.

Il nous reste cependant à son sujet deux points d'interrogation. Le premier porte sur l'évaluation de cette expérience: certains aspects ne devraient-ils pas être évalués d'une façon plus précise, par exemple dans le sens déjà suggéré dans une section précédente (2.2.5)? Le deuxième porte sur le choc que provoquera, à court et à moyen terme, le passage du stade expérimental sous la direction de fait d'un organisme comme Centraide à l'implantation devenue régulière à l'intérieur d'organismes tels que les commissions scolaires. Nous nous demandons si cette question ne devrait pas faire l'objet d'une étude attentive dès maintenant.

Malgré ces réserves, il nous apparaît souhaitable que la maternelle-maison rejoigne un nombre sensiblement supérieur d'enfants au cours des prochaines années.

Etant donné ce que nous avons déjà décrit sur la participation effective de la famille à l'éducation des jeunes enfants soutenue par des services ad hoc de la société (section 3.2.1.4), la maternelle animation ne peut manquer de susciter beaucoup d'intérêt. De toute évidence, l'extension de l'expérimentation en cours s'impose et tous les moyens adéquats lui permettant de devenir une formule éducative intéressante dans le futur devraient lui être fournis. L'une des avenues d'expérimentation possibles et souhaitables nous paraît reliée à l'implantation d'un "Saperlipopette" devenu un projet éducatif global et intégré: la maternelle animation ne pourrait-elle pas devenir alors le lieu et le milieu privilégiés où se complétera le circuit de la communication ouvert par les émissions de télévision? (1).

Comme nous l'avons déjà souligné (section 3.2.1.2), d'autres formules éducatives doivent être expérimentées et développées. Elles s'inspireront des "Preschool playgroups" (Wall, 1976) ou des maternelles mobiles de Suède (CERI, 1975, p. 17), des centres suggérés dans le document "Education et développement" (Ministère de l'Education, 1975,

---

(1) Et où se déclenchera un nouveau circuit ...

p. 251). Il y a beaucoup d'autres avenues possibles, sans oublier celle d'une meilleure utilisation d'émissions actuelles de télévision.

Dans ce contexte et compte tenu des commentaires et questions déjà énoncés antérieurement (section 2.2.1, 2.2.2 et 3.2.1.2 en particulier), il ne nous paraît pas opportun de développer beaucoup la maternelle-classe au cours des prochaines années. Pour des raisons tenant à des circonstances particulières ou à un état d'esprit, il faudra sans doute en ouvrir encore quelques-unes. Toutefois, d'une manière générale, trop d'autres façons de mettre en place des services éducatifs appropriés pour les jeunes enfants des milieux défavorisés sont possibles pour que l'on continue d'accorder un préjugé favorable à une formule coûteuse qui, au niveau des enfants de quatre ans tout au moins, n'a pas fait la preuve de sa valeur plus que n'importe quelle autre.

Nous croyons comprendre que le ministère des Affaires sociales n'a plus l'intention d'élargir son réseau de maternelles et que le problème du transfert sous la juridiction du ministère de l'Education de celles qui existent déjà est à l'étude.

Quant aux garderies et à leurs relations avec les maternelles, nous y revenons brièvement plus loin (section 3.2.2.5).

Comme conclusion de cette section, on nous permettra d'insister fortement sur un point (comme le fait d'ailleurs aussi le document de travail "Education et développement" à la page 21): la nécessité de penser à chaque enfant comme à une personne unique et, en conséquence, de favoriser par tous les moyens possibles un apprentissage davantage individualisé. Cela est nécessaire et doit devenir possible quel que soit le type d'intervention privilégié. Car, tout compte fait, l'apprentissage n'est pas seulement une question dépendant du système politique, de l'organisation de l'école, des structures économiques, des traditions culturelles,

de la crise de la famille et de la bureaucratisation de nos sociétés. A parcourir la littérature publiée depuis une dizaine d'années sur l'éducation en milieu défavorisé, on pourrait être porté à le croire. Il est impérieux de réduire à néant, si possible, tous les obstacles économiques, culturels et autres qui empêchent les jeunes enfants l'apprendre, mais, en définitive, c'est chacun d'eux, être unique dans toutes les cellules de son corps et les manifestations les plus profondes de son esprit, qui doit décider de ce qu'il deviendra ... aujourd'hui, demain et tous les jours à venir.

3.2.2.3 Les activités et le matériel éducatifs

Entre 1968 et 1975, le ministère de l'Education a publié une série de neuf brochures sous le titre général "Les activités à la maternelle". Ces brochures s'adressent aux jardinières des classes maternelles d'enfants de cinq ans et abordent aussi bien des aspects généraux comme les principes de l'éducation préscolaire et l'organisation pédagogique des maternelles que des domaines particuliers tels que l'éveil mathématique, musical et spirituel, les sciences, le langage, les arts plastiques et l'éducation sociale.

Tous ces documents sont en voie de révision en vue d'une réédition complète pour la rentrée de 1978. Parmi les modifications que l'on compte apporter à la série actuelle, il y en a une qui touche particulièrement les maternelles quatre ans: en effet, on voudrait orienter la nouvelle série vers l'ensemble du préscolaire, et non plus seulement vers les maternelles cinq ans.

Directement à l'intention des enfants de quatre ans, un travail considérable a été accompli dans le cadre de la préparation des émissions télévisées de Sa-

perlipopette. Si notre but était de faire un tour d'horizon complet sur les efforts accomplis dans le domaine des activités et du matériel éducatifs pour enfants de quatre ans, nous signalerions évidemment aussi diverses initiatives de commissions scolaires, de compagnies de films et de maisons d'édition, de stations de télévision, etc.

Etant donné les initiatives déjà en cours et le nombre d'éducateurs qui y sont engagés, nous prenons pour acquis que la définition d'activités et la production de documents et d'objets à l'intention des enfants de quatre ans se caractériseront par un net progrès au cours des prochaines années. Nous nous limitons donc ici à quelques brèves remarques.

La première tâche qui s'impose aux responsables des services éducatifs destinés aux enfants de quatre ans est évidemment de connaître ce qui existe et de suivre ce qui se prépare. Précisons: il ne s'agit pas tellement d'une connaissance quantitative et descriptive; en effet, il n'est pas du tout évident qu'il faille beaucoup investir dans la ligne de la préparation de catalogues ou de répertoires. L'évaluation qualitative d'un certain nombre d'appareils, de jeux, de livres ou de divers autres documents qui existent ou sont en train d'être mis au point paraît, pour le moment, beaucoup plus urgent. A ce sujet, quelques questions viennent spontanément à l'esprit: de quelle façon exploite-t-on le matériel qui existe? Celui-ci permet-il d'atteindre les objectifs souhaités ... ou souhaitables dans l'avenir? Se prête-t-il aisément à une utilisation dans des contextes différents (domicile, maternelle-classe, maternelle animation, etc.)? Comme résultat d'un tel travail, il serait sans doute opportun de publier l'un ou l'autre guide susceptible d'éclairer ceux qui imaginent de nouvelles activités et créent de nouveaux documents et objets.

De toute façon, il faudra, au cours des prochaines années, mettre en circulation de nouveaux documents d'orientation aussi bien que du matériel qui soit le fruit d'une conception nouvelle. Puisse ces documents et ce matériel être utilisables à l'intérieur de nouvelles formules de maternelle et contribuer même à leur éclosion!

Le livre fait partie de ce matériel éducatif. C'est une évidence et une banalité, direz-vous! Trop sans doute, car l'important document de travail du ministère de l'Education (1975) intitulé "Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés" a pratiquement oublié d'en parler. Ce document fait état d'une gamme très considérable de solutions allant de la mise sur pied de services d'orthophonie à un changement radical de structures sociales. Mais la bibliothèque ou l'accès plus facile à des collections de livres ne fait pas partie des services envisagés. Avec encore plus d'étonnement, nous avons constaté qu'aucune des analyses critiques qu'il nous a été donné de lire sur ce document, y compris celles provenant d'associations d'éducateurs, ne considère ce point comme étant de quelque importance dans l'élaboration d'une stratégie d'intervention dans les milieux défavorisés. Pour notre part, nous considérons un tel service comme essentiel et devant avoir priorité sur plusieurs autres, y compris, nous tenons à le souligner, pour les enfants de quatre ans. Nous jugeons également comme allant de soi aujourd'hui la présence dans de tels centres, ou dans les classes, de disques, de minicassettes, de diapositives et de divers jeux.

Peut-être convient-il aussi de dire un mot sur la relation du jeune et de son environnement. On insiste beaucoup sur les manques des zones défavorisées. Mais ces zones sont aussi, bien souvent, et c'est le cas au Québec, les plus riches de diversité humaine, d'histoire, de complexité sociale, de coutumes précieuses, d'activités traditionnelles et contemporaines et même de beautés naturelles. N'oublie-t-on pas trop souvent ce fait? On souligne l'importance, pour le jeune enfant, d'un environnement riche, varié, stimulant. Dans maintes zones défavorisées, le logement est triste, mais cet environnement n'est-il pas à portée de la main? Le défi consiste alors moins à créer un nouvel environnement, le plus souvent largement artificiel, qu'à découvrir celui dans lequel l'enfant vit et qu'il côtoie, à en dégager le signifié et à lui donner un nom.

Une action éducative effectuée dans cet esprit permettra aussi, tout naturellement, d'utiliser une pédagogie par thèmes ou par centres d'intérêt.

Dans le prolongement de cette éducation à l'environnement et à partir de l'environnement, il nous paraît nécessaire de souligner l'importance d'une éducation à l'image et, tout particulièrement, d'une éducation à l'image télévisuelle. Dans ce domaine, à peu près tout reste à faire: préparation de matériel approprié, mise au point d'une pédagogie, etc. Sur ce point aussi, une entreprise comme Saperlipopette pourrait apporter une contribution fort utile.

De nombreux et importants travaux effectués depuis quarante ou cinquante ans en psychologie, la pédagogie destinée aux jeunes enfants a retenu la mise en évidence d'un passage progressif d'une sorte de confusion ou identification de l'enfant avec le monde à une distinction de plus en plus nette entre le soi et le monde extérieur. Sur le plan concret, on en a conclu, entre autres, à l'importance d'une éducation à la socialisation, devenue, semble-t-il, le véritable mot de passe de la maternelle québécoise. Cette option paraît largement fondée, mais peut-être est-il utile d'attirer de nouveau l'attention sur l'existence d'autres dimensions et, en particulier ici, sur l'importance pour l'enfant de découvrir son monde intérieur; tout comme le corps et les relations avec les autres, le monde intérieur de l'enfant doit être vécu dans la direction d'un mode de plus en plus conscient et responsable.

3.2.2.4 Le personnel

Le personnel sera nécessairement très varié, à l'image même des projets en cours ou en voie de préparation. Ici, il faudra une jardinière au sens habituel du terme, là, des parents occuperont la première place, ailleurs encore on verra surgir des animateurs d'un genre nouveau, certains spécialisés dans une action auprès des parents et d'autres auprès des enfants et des parents. Il y aura aussi des professionnels de la santé, des psychologues, des administrateurs, peut-être des rechercheistes sur les diverses possibilités éducatives qu'offre un milieu donné, des travailleurs sociaux, etc. Dans tous les cas, il s'agira de personnes qui ont des préoccupations qui dépassent les frontières de leur métier,

sont sensibles à toutes les dimensions de l'enfant et possèdent une vision à la fois réaliste et nuancée de ce qu'est au Québec la vie dans un milieu défavorisé.

Plusieurs de ces personnes auront sans doute acquis une formation officielle à l'intérieur d'universités, mais il n'en sera pas nécessairement ainsi pour toutes. D'autres cheminements de formation doivent être reconnus comme aussi valides.

Depuis quelques années, le ministère de l'Education organise des stages de formation à l'intention des jardinières qui travaillent dans les maternelles quatre ans. Centraide fait de même à l'intention des éducateurs qu'il emploie. D'autres stages et modalités de formation, de recyclage et de perfectionnement existent déjà. Il faudra les maintenir, les élargir et vraisemblablement les multiplier.

L'utilisation par les éducateurs eux-mêmes, et nous incluons ici les parents, de systèmes d'autoévaluation constitue également une voie à approfondir beaucoup plus qu'on ne le fait actuellement. Evidemment, il faudra mettre au point à cette fin les indications et les instruments appropriés.

Enfin, qu'il s'agisse de formation initiale, de recyclage ou de perfectionnement, on aura profit à explorer dans des directions encore relativement nouvelles ou exploitées trop mollement, telle, par exemple, celle de réseaux de contacts ou d'échanges comportant des relations d'expériences, des notes bibliographiques, des photocopies de textes ou d'articles, des enregistrements sur des cassettes sonores ou même, à l'occasion, sur vidéocassettes, des condensés d'informations tirées de congrès ou de colloques, des visites périodiques à caractère professionnel entre deux personnes engagées dans une expérience similaire, etc.

3.2.2.5 Les modes d'organisation et de fonctionnement

L'annonce récente de la mise sur pied d'un groupe de travail interministériel composé de représentants du ministère de l'Education, du ministère des Affaires sociales et du conseil du Statut de la femme (Rowan, 1977) constitue un bon exemple d'un type d'action qui s'impose dans l'immédiat. La situation dans ce domaine est trop complexe et, surtout, trop mouvante pour qu'il en résulte rapidement une politique à la fois cohérente et réaliste de la petite enfance. Cependant, un tel groupe peut, dans une période relativement courte, parvenir à clarifier à temps plusieurs situations qui risquent de devenir confuses et permettre ainsi d'aborder de façon beaucoup plus rationnelle et systématique la prochaine étape de la prise en charge de l'éducation des enfants de quatre ans par diverses institutions.

Nous avons déjà signalé antérieurement la similitude des objectifs entre la maternelle-classe quatre ans et la garderie (section 2.1.5) et attiré l'attention sur les problèmes de coordination qui se dessinent (section 2.2.3). Dans ce contexte, quelques questions nous viennent spontanément à l'esprit: le Québec doit-il créer un réseau de garderies complètement distinct du réseau de services que le ministère de l'Education a l'intention de développer à l'intention des enfants de quatre ans? Une telle évolution est-elle économiquement supportable à long terme? Est-elle dans le meilleur intérêt des enfants? Si deux réseaux existent, quelles relations existera-t-il entre eux?

Il y a encore d'autres questions qui méritent un examen très attentif avec les organismes appropriés: celle du transport par exemple, lorsque celui-ci est nécessaire, celle de l'accès à des bibliothèques scolaires ou publiques, celle de l'éducation physique et des activités de plein air, etc.

Plusieurs questions se poseront ou auront des répercussions au niveau local. Ainsi, des échanges et, très probablement, des mécanismes précis de coordination s'imposeront entre des projets locaux et des centres

locaux de services communautaires, des services de loisirs et parcs, des commissions scolaires (et, parfois, entre celles-ci), etc.

En fait, par le biais des modes d'organisation et de fonctionnement, on retrouve une question fort importante que nous avons évoquée dès le premier chapitre de ce texte: celle d'une politique plurisectorielle ou globale (voir section 1.2.3). Le Québec la résoudra-t-elle par un mécanisme interministériel de coordination ou de concertation? Par la création d'une structure particulière au niveau d'un ministère d'Etat? Ou par un organisme intégré, très polyvalent et à divers paliers, comme celui qui semble exister en Alberta (Séguin, 1976)?

3.2.2.6 Les coûts

Ceux-ci seront évidemment très variables selon les types d'intervention finalement retenus. Peut-être est-il quand même utile d'attirer l'attention sur l'un ou l'autre aspect.

En 1976-77, selon le tableau 1 (section 2.2.6), pour rejoindre 3 763 enfants (ceux des maternelles-classe et des maternelles-maison; nous n'incluons pas ici les enfants des maternelles d'un type très particulier, telles les maternelles d'accueil et les maternelles de bilinguisation), il en a coûté $4 372 835,00 au ministère de l'Education et aux commissions scolaires. Pour un plus grand nombre d'enfants, on peut imaginer des solutions dont le coût per capita sera similaire, moins élevé ... ou plus élevé. Nous pensons avoir déjà fait ressortir suffisamment qu'il existe plusieurs stratégies d'intervention possibles.

Dans l'hypothèse où tous les enfants à rejoindre (23 747 de plus: voir section 3.2.2.1) le seraient effectivement, au taux per capita 1976-77 et en supposant une proportion à peu près égale à la proportion actuelle d'enfants rejoints respectivement par la maternelle-classe (90%) et par la maternelle-maison (10%), le coût annuel serait de $31 831 750,00.

Selon les indications actuellement disponibles, une entreprise comme Saperlipopette, toujours dans l'hypothèse où elle serait envisagée et développée comme un projet éducatif global combinant de façon coordonnée plusieurs moyens différents, pourrait s'avérer sensiblement moins coûteuse tout en ayant de bonnes chances de produire des résultats nettement supérieurs. Par ailleurs, si on la considère essentiellement comme "série d'émissions de télévision éducative" (Marquette et Poitras, 1977), il est très difficile de porter un jugement, car on ne compare pas alors des choses semblables. Il est même possible, dans ce cas, que les coûts de production et de diffusion de cette série s'ajoutent à ceux d'un réseau de services éducatifs distincts pour enfants de quatre ans devenu inévitable (une série d'émissions de télévision vaguement soutenue par des "documents de support" et des activités d'animation développés au compte-gouttes ne pouvant évidemment pas réussir à diminuer de façon significative les écarts entre les enfants défavorisés et les autres).

CHAPITRE 4

RECOMMANDATIONS

Nous avons classé ces recommandations en deux catégories.

Dans la première catégorie, nous avons essayé de regrouper toutes les recommandations déjà explicitement mentionnées ou, parfois, seulement suggérées en termes généraux dans les chapitres précédents. En ce sens, ces recommandations ne constituent pas toujours de simples répétitions. Quant à la deuxième catégorie, elle contient des recommandations largement nouvelles portant sur trois points spécifiques: Saperlipopette, l'évaluation et la recherche et la suite générale du présent travail.

Malgré les divisions et les subdivisions de ce chapitre, nous avons cru plus commode de suivre une numérotation continue pour la présentaiton des recommandations.

Lorsque cela nous a paru utile, nous avons mentionné entre parenthèses, à la fin de la recommandation, la section antérieure du texte où il est le plus largement question du point qui fait l'objet de la recommandation. Ce mode de référence nous a souvent permis de formuler une recommandation en termes beaucoup plus brefs.

4.1 CONCERNANT LES FONDEMENTS ET LES ORIENTATIONS D'UNE POLITIQUE D'INTERVENTION

1.- QUE la politique d'intervention et, conséquemment, le plan de développement de services éducatifs à l'intention des enfants de quatre

ans demeurant dans des milieux défavorisés soient développés, pour le moment, à partir des trois approches suivantes: évolutive, expérimentale et sectorielle (1.2).

2.- QUE la nécessité d'une approche plurisectorielle, voire globale, sur les diverses dimensions de l'enfant ne soit jamais oubliée et que des études et des actions concrètes soient entreprises ou menées à bonne fin à tous les niveaux afin que cette approche devienne réalité le plus tôt possible (3.2.2.5).

3.- QUE les raisons fondamentales justifiant une intervention éducative auprès des enfants de quatre ans considérés comme défavorisés soient les suivantes: l'importance d'un développement précoce de chaque enfant, un droit de l'enfant et un devoir de la société, le caractère inégalitaire de notre société et de notre système d'éducation et le besoin particulier qu'a le Québec de ses jeunes classes d'âge (3.1).

4.- QUE des relevés statistiques précis soient effectués chaque année sur les types de services éducatifs disponibles pour les enfants de quatre ans, le nombre d'enfants rejoints et d'éducateurs engagés dans ce travail, selon les catégories auxquelles ils appartiennent, les coûts et quelques autres points dont l'expérience concrète révélera l'utilité.

5.- QUE ces relevés contiennent également les explications appropriées concernant les modes de calcul, les changements de définition et les caractéristiques de l'évolution par rapport à l'année précédente.

6.- QUE l'information concernant les origines, le développement, l'évaluation, le bilan provisoire et le plan d'action 1977-1982 de l'Opération Renouveau de la Commission des écoles catholiques de Montréal soit rendue plus accessible.

7.- QUE, si, comme cela paraît être le cas, la documentation actuellement disponible en relation avec l'Opération Renouveau est trop fragmentée pour une telle fin ou si, pour d'autres raisons, elle ne se prête pas bien à une diffusion auprès d'un plus large public, un document approprié soit préparé ou quelques articles précis faisant le tour de la question soient publiés dans l'une ou l'autre revue.

8.- QUE l'hypothèse d'une organisation autonome, tout à fait distincte du niveau élémentaire, des services éducatifs de caractère permanent destinés aux enfants de quatre ans et moins soit prise en considération et étudiée très sérieusement.

9.- QUE, de toute façon, le développement de services éducatifs à l'intention des enfants de quatre ans ne soit pas considéré comme une extension, même avec certaines adaptations, de l'éducation préscolaire actuellement organisée pour les enfants de cinq ans.

10.- QU'à court terme la politique et le plan de développement du ministère de l'Education s'incarnent d'abord dans un "schéma d'expérimentation et d'action" (3.2).

11.- QUE les traits distinctifs qui animent et distinguent ce schéma soient les suivants: des objectifs coextensifs à toute la personne de l'enfant, l'introduction et le soutien de formules concrètes diversifiées, la priorité accordée aux enfants les plus défavorisés, une participation effective de la famille, une considération positive pour le milieu social et familial des enfants défavorisés et la structuration des interventions à partir de zones plutôt que d'une sélection d'individus (3.2.1).

12.- QUE l'on ne se limite pas à permettre des expériences nouvelles, mais qu'on les provoque, qu'on les suive, qu'on les soutienne et qu'on en facilite l'évaluation (3.2.1.2).

13.- QUE les initiatives provenant de la base, et surtout celles dans lesquelles des parents s'impliquent directement, soient encouragées en priorité (3.2.1.4).

14.- QUE l'intervention connue sous le nom de "Saperlipopette" soit définie comme un projet éducatif global et intégré et constitue à ce titre l'intervention majeure du ministère de l'Education au cours des prochaines années à l'intention des enfants de quatre ans (3.2.2.2).

15.- QUE le développement de la maternelle-maison soit encouragé, sous réserve que des mesures adéquates soient prises pour que l'esprit et les méthodes qui l'ont caractérisée jusqu'à ce jour soient maintenus, voire plus nettement explicités et affirmés (3.2.2.2).

16.- QUE l'on accorde à l'expérimentation de la maternelle animation le maximum d'attention et que l'on cherche en particulier (quoique non exclusivement) à vérifier de quelle façon et à quelles conditions cette forme de maternelle pourrait devenir une composante essentielle d'un projet éducatif comprenant une série d'émissions de télévision (3.2.2.2).

17.- QUE le nombre de maternelles-classe soit maintenu à son niveau actuel et qu'au cours des prochaines années on n'en ouvre pas d'autres à moins de raisons particulières sérieuses (3.2.2.2).

18.- QUE, dans la formation du personnel, les modes d'organisation et le matériel diffusé, une attention particulière soit portée à l'individualisation de l'apprentissage (3.2.2.2, dernier paragraphe).

19.- QUE l'on fasse appel à un personnel diversifié, particulièrement attentif à toutes les dimensions de l'enfant et à la réalité des milieux défavorisés et que la formation, le recyclage et le perfectionnement de ce personnel fassent une large place à des moyens tels que l'utilisation d'instruments d'auto-évaluation, la tenue de stages et de journées de révision et d'approfondissement, le développement de réseaux permanents d'échanges, etc. (3.2.2.4).

20.- QUE le ministère de l'Education encourage l'évaluation qualitative des appareils, jeux, livres et documents ou objets divers qui servent ou pourraient servir à l'éducation des enfants de quatre ans et que soit portée une attention spéciale au fait que ces appareils, jeux, livres et documents ou objets divers doivent pouvoir être utilisés dans des contextes très différents (3.2.2.3).

21.- QUE des mesures fermes soient prises dans le plus bref délai afin que tout enfant de quatre ans, quel que soit son lieu de résidence, puisse avoir accès rapidement, à domicile ou dans des centres appropriés, à des livres adaptés à son âge et, autant que possible, à des disques, cassettes et jeux (3.2.2.3).

22.- QUE soient fortement encouragées les initiatives visant à identifier et à réunir dans un ensemble significatif (schéma d'activité, jeu, enregistrement sur cassettes, etc.) les éléments de l'environnement physique et humain des milieux défavorisés susceptibles de favoriser l'action éducative auprès d'enfants de quatre ans (3.2.2.3).

23.- QU'il soit pris pour acquis que la plupart des enfants de quatre ans regardent la télévision à peu près chaque jour et que l'on prévoie, en conséquence, des activités tenant compte de ce fait et visant, entre autres, à une première éducation au langage propre de la télévision (3.2.2.3).

Image

4.2 CONCERNANT DIVERS POINTS SPECIFIQUES

4.2.1 Saperlipopette

Dans les pages précédentes, il a été question de cette initiative du ministère de l'Education à quelques reprises (voir en particulier les sections 2.1.6, 3.2.2.2, 3.2.2.6 et la recommandation no 14). Cependant, malgré l'importance que nous lui accordons, nous n'avons pas jugé opportun de lui consacrer un long développement. La raison en est simple: dans un document antérieur (mars 1977), nous avons déjà approfondi quelques-unes des dimensions de cette initiative et avons fait part, en les expliquant assez longuement, de nos principaux points d'interrogation ainsi que de quelques propositions.

Sans nous conduire à des conclusions différentes, la préparation du présent travail nous a toutefois permis de clarifier et de mieux situer un certain nombre de points que nous avions alors seulement esquissés. Le contexte plus large qui caractérise ce document a également fait apparaître la nécessité de souligner quelques éléments nouveaux. L'essentiel se trouve résumé dans les recommandations suivantes:

24.- QUE Saperlipopette devienne vraiment, à l'intention des enfants de quatre ans des milieux défavorisés, un projet éducatif global, intégrant, dans tous les cas et dès son démarrage effectif, de façon coordonnée et systémique, au moins les formes d'intervention suivantes: une action-animation auprès des enfants et des parents par des éducateurs dégagés à cette fin, une participation concrète des parents, des émissions télévisées et des documents divers destinés aux parents et aux enfants, ce projet demeurant ouvert, par la suite, à d'autres initiatives susceptibles de faire progressivement corps avec lui.

25.- QUE le projet dans son ensemble ait une direction claire et précise, disposant de pouvoirs réels et pouvant intervenir avec rapidité et efficacité sur tous les aspects du projet (sauf peut-être sur le personnel et les orientations se rapportant à l'évaluation systématique du projet).

26.- QUE, sous une forme à préciser mais de façon officielle, pour fins de consultation ad hoc et de consultation sur une base périodique,

soient reliés à ce projet quelques spécialistes éprouvés en psychologie, en éducation, en production télévisuelle, en animation et en quelques autres domaines, spécialistes intéressés par ce projet et disposés à en suivre attentivement tout le déroulement.

27.- QUE ce projet global de type multi-média possède une appellation distincte de celle de la série télévisée (2.1.6).

28.- QUE soit clarifié et explicité un certain nombre de présupposés d'ordre psychologique, sociologique ou pédagogique sur lesquels reposent la conception et la mise en oeuvre de ce projet, à savoir, concrètement: l'idée que l'on se fait de l'évolution de l'enfant entre trois et six ans, les processus d'apprentissage possibles ou souhaitables chez l'enfant de cet âge, la façon dont se situe un tel projet par rapport au système scolaire québécois en général et à la préparation à l'école plus spécialement et l'image de l'enfant québécois, en particulier de l'enfant québécois situé dans un milieu défavorisé, à partir de laquelle on travaille.

29.- QUE ces présupposés (ceux mentionnés dans la recommandation précédente et quelques autres) soient réunis dans un document rédigé dans un langage à la fois précis et aussi accessible que possible et remis à tous les éducateurs engagés à un titre ou à un autre dans ce projet.

30.- QUE soient pris divers autres moyens (sessions, contacts sur un plan local, bulletin d'information, visites des concepteurs et responsables, etc.) afin de créer, puis de maintenir une cohérence réelle entre l'orientation et l'esprit qui président au développement du projet au sommet et son implantation effective à la base.

31.- QUE toute information diffusée en relation avec ce projet tienne compte de son originalité, de ses objectifs en relation avec les enfants de milieux défavorisés et de la contribution positive et propre qui est attendue de chacune des formes d'intervention qu'il utilise.

32.- QUE les noms et les caractères des personnages apparaissant dans la série télévisée soient choisis ou dessinés en tenant compte des objectifs éducatifs de la série et qu'en conséquence on y évite, dans toute la mesure du possible, les noms et caractères artificiels ou inutilement risibles et tous les genres de stéréotypes.

33.- QUE, même si les émissions télévisées peuvent être regardées par tous les enfants de quatre ans, le projet dans son intégralité s'adresse en priorité absolue aux enfants considérés comme appartenant à des milieux défavorisés.

34.- QUE, dans l'évaluation de ce projet, l'accent soit mis sur une évaluation systématique et approfondie d'un nombre restreint d'aspects choisis avec beaucoup de soin plutôt que sur tous.

35.- QUE les mesures appropriées soient prises afin que, pour toutes les phases et tous les aspects d'un tel projet, les coûts financiers indirects aussi bien que directs soient évalués avec précision.

4.2.2 L'évaluation et la recherche

La planification et l'implantation de services éducatifs adéquats à l'intention des jeunes enfants de milieux défavorisés exigera encore, au cours des prochaines années, un effort considérable d'évaluation et de recherche.

Nous avons déjà souligné la nécessité d'une évaluation de certains objectifs de la maternelle-maison, de Saperlipopette et de quelques autres expériences ou projets. Le présent travail nous a également permis de toucher du doigt un certain nombre de points sur lesquels la recherche paraît plus nécessaire ou plus urgente. Nous avons réuni ces derniers dans la recommandation suivante.

36.- QUE des travaux de recherche soient entrepris ou poursuivis, une attention particulière étant apportée aux sujets ou thèmes suivants:

-les aspects psychologique, sociologique et pédagogique du langage chez l'enfant

de quatre ans en général et, d'une façon toute particulière, chez l'enfant vivant dans un milieu défavorisé;

-les traits culturels distinctifs ou significatifs des milieux défavorisés;

-la description et l'analyse de ce qui se passe concrètement dans les maternelles québécoises déjà en place pour l'enfant de quatre ans (2.2.5);

-la signification concrète, sur le plan pédagogique et compte tenu du contexte québécois, des théories de l'intelligence et de l'apprentissage de Piaget, de Gagné, de Skinner, de Guilford, etc.;

-la réalisation progressive d'une étude synthétique sur les divers aspects de la situation de pauvreté vécue par les enfants québécois de moins de cinq ans et les conséquences de cette situation sur leur développement (1.2.2).

4.2.3 La suite générale du présent travail

Les recommandations qui suivent se situent à un niveau très général et non à celui de cheminements concrets immédiats d'étude et d'action; elles essaient tout simplement de prolonger dans l'avenir l'effort entrepris, tout en le replaçant dans le cadre qui est à son origine et qui l'a inspiré: la définition d'une politique précise d'intervention du ministère de l'Education dans les milieux défavorisés et la mise au point d'un plan de développement qui en serait la concrétisation.

37.- QUE le schéma esquissé soit complété le plus tôt possible, avec les responsables concernés, à l'aide des renseignements déjà disponibles ou qui le deviendront dans un avenir prochain.

38.- QUE ce schéma complété soit révisé et repris d'une façon plus détaillée lors de la préparation des prévisions budgétaires 1978-79, à la lumière des progrès réalisés et de la situation générale qui prévaudra alors.

39.- QU'un effort soit fait au même moment pour définir les premiers jalons d'une politique articulée (i.e. impliquant diverses formules d'intervention, des mécanismes de coordination avec d'autres ministères et organismes, etc.).

40.- QU'une politique globale et un plan de développement s'étendant sur une période d'environ trois ans soient mis au point pour l'automne 1978.

41.- QUE cette politique et ce plan de développement soient révisés attentivement chaque année, de façon à tenir compte au mieux des nombreux éléments nouveaux qui, au cours des prochaines années, sont inévitables (et d'ailleurs souhaitables) dans le domaine de l'éducation des jeunes enfants.

42.- QUE les mesures administratives et budgétaires requises pour en arriver à cette politique et à ce plan de développement à l'automne 1978 soient prises dans le plus bref délai.

LISTE DES OUVRAGES CITES

AULETA, Michael S. (Ed.) (1969). Foundations of early childhood education. Readings. Random House. New York. 430 p.

AUSTIN, Gilbert R. (1976). Early childhood education. An international perspective. Academic Press. New York. 369 p.

BELANGER, Maurice (1974). L'expérience américaine dans l'éducation des enfants de milieux défavorisés: les leçons que l'on peut en tirer pour le Québec. Traduit de l'anglais par Alain Contant. Polycopié. 27 p.

BLACKSTONE, Tessa (1970). Pre-school education in Europe. Council of Europe. Strasbourg. 43 p. Version française.

BLOOM, Benjamin (1964). Stability and change in human characteristics. Wiley and Sons. New York. XIV + 237 p.

B. TREMBLAY, Francine (1976). DEDAPAM. Résumé du rapport de 1973-1974. Service des études, Commission des écoles catholiques de Montréal. 16 p.

BOOTH, R.E. et al. (1967). Culturally disadvantaged: a KWOC bibliography. Wayne State U.P. Detroit. 1 400 titres.

CAOUETTE, Charles E., avec la collaboration de Gérald Bourbeau (1976). Recherches sur la psychologie de l'enfant de milieu défavorisé. Rapport-synthèse. Conseil scolaire de l'île de Montréal. 3 appendices. 68 p.

CENTRAIDE (1977). Maternelle-maison. Rapport des activités 1975-76. Responsable: Hélène Bériault. 34 p.

CENTRE POUR LA RECHERCHE ET L'INNOVATION DANS L'ENSEIGNEMENT (1975). L'évolution de l'éducation pré-scolaire. OCDE. 81 p.

CHILD STUDY ASSOCIATION OF AMERICA (1969). Recommended reading about children. New York. "270 ... published books, with descriptive paragraph about each book".

ICIRELLI, Victor G. et al. (1969). The impact of Head Start: an évaluation of the effects of Head Start on children's cognitive and affective development. Office of Economic Opportunity. Washington, D.C. "The Westinghouse Report".

CLICHE, Pierre (1976). Un schéma explicatif de la pauvreté. Projet DORIS, Document no 2. Collection Indicateurs sociaux. Ministère des Affaires sociales, Direction générale de la Planification, Service de la Statistique. 202 p. Importante bibliographie: pp. 167-202.

COLEMAN, J.S. et al. (1966). Equality of educational opportunity. Government Printing Office. Washington, D.C. "The Coleman Report".

COLLOQUE SUR LES MILIEUX DEFAVORISES (1976). Rapport synthèse. Annexe (reproduite intégralement dans Grand'Maison, 1976, pp. 75-93. Voir ci-après).

COMITE SPECIAL DU SENAT SUR LA PAUVRETE (1971). La pauvreté au Canada. Imprimeur de la Reine. Ottawa. 241 p.

COMMISSION DES ECOLES CATHOLIQUES DE MONTREAL (1977). Plan d'action 1977-82 de l'Opération Renouveau. Cahier no 1: 36 p. + 3 appendices. Cahier no 2: Aspects administratifs, 33 p. + 2 appendices. Cahier no 3: Critères de choix et tableaux des écoles élémentaires et secondaires désignées du secteur francophone de la CECM. Même chose pour le secteur anglophone. 18 et 14 p.

COMMISSION ROYALE D'ENQUETE SUR L'ENSEIGNEMENT DANS LA PROVINCE DE QUEBEC (1964). Rapport. Tome 2, chapitre III: L'éducation pré-scolaire, pp. 75-85.

CONFERENCE ON ECONOMIC PROGRESS (1962). Poverty and Deprivation in the U.S.A. Washington, D.C.

CONSEIL DE BIEN-ETRE DU QUEBEC (1965). Les inégalités socio-économiques et la pauvreté au Québec. Symposium de Lévis, septembre 1965. 284 p.

CONSEIL NATIONAL DU BIEN-ETRE SOCIAL (1975). Les enfants pauvres. Rapport du Conseil national du Bien-être social sur les enfants pauvres du Canada. Ottawa. 48 p. + Appendice de 15 p.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL (Sans date). Secteurs de recensement englobant un milieu défavorisé selon un indice global comprenant 13 caractéristiques socio-économiques et culturelles, dans une perspective d'intervention scolaire. Carte 20½" X 11".

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION (1972). Rapport annuel 1970-71. Pp. 54-64 sur l'éducation préscolaire et 300-318 sur l'éducation en milieux défavorisés.

DEPATIE, Raymond, LEFEBVRE, Yvon et PARENT, Claude (1974). Rapport sur les zones défavorisées de l'île de Montréal. Conseil scolaire de l'île de Montréal. 47 p.

EDUCATION QUEBEC (1977). Magazine mensuel du ministère de l'Education du Québec.

EXTENSION DEDAPAM (1976):
- CYR, Francine. Influence de différents types de maternelle sur l'interaction mère-enfant: stratégies d'enseignement et modes de communication de la mère. Version modifiée du mémoire présenté à la faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts (psychologie).
- GLORIEUX, Jacqueline. Enquête sur les opinions des mères québécoises au sujet de l'éducation de leurs enfants âgés de quatre à cinq ans.
- LAROUCHE, Claudette. Influence de deux formes d'intervention compensatoire préscolaire sur le développement du besoin d'accomplissement des enfants de quatre et cinq ans. Version modifiée du mémoire présenté à la faculté des études supérieures de l'Université de Montréal en vue de l'obtention de la maîtrise ès arts (psychologie).

FAURE, Edgar et al. (1972). Apprendre à être. Fayard-Unesco. Paris. 368 p. Voir en particulier pp. 215-217.

FRAGNIERE, Gabriel (1975). L'éducation créatrice. Une approche, une méthode, des orientations. Une étude de la Fondation européenne de la Culture. Elsevier Sequoia. Paris-Bruxelles. 192 p.

FROST, Joe L. (Ed.) (1968). Early childhood education rediscovered. Readings. Holt, Rinehart and Winston. 594 p.

G'ROUX, Marie (Sans date). Avec la collaboration d'Adelin Bouchard, Jocelyn Emond, Pauline Rheault et Marielle Thibeault. Bila de la consultation. Education et développement. 43 p. Contient (P.43) la liste des organismes qui ont préparé des commentaires écrits sur le document "Education et développement".

GOSSELIN, Emile (1965). La troisième solitude. Conseil du Travail de Montréal.

GRAND'MAISON, Jacques (1976). Pour une pédagogie sociale d'autodéveloppement en éducation. Stanké. Montréal. 191 p.

GRAS, Alain et al. (1974). Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux. Préface de Henri Janne. Librairie Larousse. Paris. 382 p.

GREGOIRE, Réginald (1977). Saperlipopette: sept points d'interrogation. Ministère de l'Education, Direction générale de la Planification. 23 p.

HALSEY, A.H. (1972). Educational Priority: EPA problems and policy. 2 vols. HMSO. London.

HARBISON, Frederick and MYERS, Charles-A. (1963). Education, manpower and economic growth. Strategies of human resource development. McGraw-Hill. Edition française: La formation, clé du développement. Editions Ouvrières. Paris. 1967. 285 p.

HARRINGTON, Michael (1962). The other America: poverty in the United States, Macmillan. New York.

HUNT, J. McVicker (1961). Intelligence and experience. Ronald Press. New York. VII + 416 p.

ILLICH, Ivan (1971) Deschooling society. Harper and Row. New York. Edition française aux Editions du Seuil: Une société sans école. 1971. 189 p. Ch. 1 et 2.

KASSAR, Sophia (1976). Les mutations de l'enseignement préscolaire. Bulletin mensuel Direct, no 4. Agence de coopération culturelle et technique. Pp. 19-54. Section de 12 pages intitulée: "Bien" utiliser l'intérêt des enfants pour la télévision. Deux exemples de "pédagogie télévisuelle" au préscolaire".

LA SERIE SAPERLIPOPETTE. Dossier synthèse (Sans date). 21 p.

LESSER, Gerald S. (1974). Children and television Lessons from Sesame Street. Foreword by Joan Ganz Cooney and Introduction by Lloyd Morrisett. Random House. Vintage Books Edition en 1975. XXVIII + 290 p.

LITTLE, Alan and SMITH, George (1971). Stratégies de compensation: panorama des projets d'enseignement pour les groupes défavorisés aux Etats-Unis. CERI/OCDE. 161 p.

LIVINGSTON, Robert B. (1973). Neurologie et éducation. Perspectives. Revue trimestrielle de l'éducation. Vol. III, no 4. Unesco.

MARQUETTE, Roland et POITRAS, André (1977). Saperlipopette: émissions de télévision éducative pour les enfants de quatre ans. Informeq, no 18, juin-juillet 1977. Ministère de l'Education du Québec. P. 2.

MIALARET, Gaston (1975). L'éducation préscolaire dans le monde. Les Presses de l'Unesco. 75 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1974). L'éducation au Québec. Rapport des activités du ministère de l'Education en 1973. Editeur officiel du Québec. 310 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1968 à 1975). Série de 9 brochures. Titre général: Les activités à la maternelle. Titre des brochures: Principes de l'éducation préscolaire; Organisation pédagogique des maternelles; Education sociale; Eveil musical; Arts plastiques; Eveil mathématique; Sciences; Le langage à la maternelle; Vers l'éveil spirituel et l'éducation de la foi des tout-petits. Direction générale de l'Enseignement élémentaire et secondaire, service des Programmes.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1975). Education et développement. Une approche aux interventions d'éducation en milieux défavorisés. Document de travail. 3 appendices, 5 annexes et lettre introductive distincte signée par Claude Beauregard, sous-ministre adjoint. 380 p. + lettre.

MINISTERE DE L'EDUCATION (mai 1976). Saperlipopette. Projet préscolaire, Service général des moyens d'enseignement. 55 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1977a), avec la collaboration du ministère des Affaires sociales et du ministère de l'Immigration. Dossier. Les maternelles et les pré-maternelles du ministère de l'Education. Les garderies et les pré-maternelles du ministère des Affaires sociales. 1976-77. I: Quelques définitions pour se comprendre. II: Tableaux-synthèses. 19 et 12 p.

MINISTERE DE L'EDUCATION (1977b). Les secteurs défavorisés du Québec. Avec cartes. Document à paraître.

MINISTERE DE L'INDUSTRIE ET DU COMMERCE (1969). Annuaire du Québec 1970. Bureau de la statistique du Québec, 872 p.

MINISTERE DE L'INDUSTRIE ET DU COMMERCE (1977). Annuaire du Québec 1975-1976. Bureau de la Statistique du Québec. 1366 p.

OFFICE NATIONAL DU FILM (Sans date). Le film et les média communautaires comme instrument d'intervention sociale. Médium-Média. Une publication du programme Société Nouvelle/Challenge for Change. Brochure. 32 p.

PIAGET, Jean (1967). Biologie et connaissance. Essai sur les relations entre les régulations organiques et les processus cognitifs. Collection Idées, no 288. Gallimard. 510 p.

PLOWDEN et al. (1967). Children and their primary schools. Central Advisory Council for Education. HMSO. Vol. 1 and II. "The Plowden Report".

PRESIDENTIAL TASK FORCE ON CHILDREN (1967). A bill of rights for children.

RIESSMAN, Fr. (1962). The culturally deprived child. Harper and Row. New York.

ROSS, Vincent (1975). Commentaires sur le document "Education et développement": Rapport d'un comité ad hoc du S.G.M.E. Annexe A: Saperlipopette et le milieu défavorisé. 23 p.

ROWAN, Renée (1977). Le Dr Denis Lazure ... prépare une politique de la petite enfance. Le Devoir, 28 mai.

SCHULMAN, Janice B. and PRALL, Robert C. (1971). Normal child development: an annoted bibliography. Grune and Stratton. New York. 733 "articles, books and studies ... from 1950 through 1969".

SEGUIN, Jean J. (1976). Les services de l'enfance en Alberta. Revue internationale de l'enfance préscolaire. Vol. 8, no 2. Paris. Pp. 59-69.

SEXTON, Patricia (1961). Educational and income: inequalities in our public schools. The Viking Press. New York. 287 p.

TREMBLAY, Marc-Adélard et FORTIN, Gérald (1964). Les comportements économiques de la famille salariée du Québec. Les Presses de l'Université Laval. Québec.

TROTTIER, Claude, HARVEY, Valérien, BELANGER, Pierre W. et LEDUC, Aimée (1976). Un document du ministère de l'Education sur les milieux défavorisés: un travail inachevé. Education Québec. Vol. 6, no 6. Pp. 34-39.

WALL, W.D. (1976). The preschool playgroups association. Revue internationale de l'enfance préscolaire. Vol. 8, no 2. Paris. Pp. 51-57.

L'ÉDITEUR OFFICIEL DU QUÉBEC
SERVICE DE LA REPROGRAPHIE
Septembre 1977